Aanvraag tot gelijkwaardigheid van vervangende minimumdoelen

voor de minimumdoelen vastgelegd in het *decreet van 18 juli 2025 tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, wat de vaststelling en inwerkingtreding van de minimumdoelen betreft*

met als bijlagen:

1. Vervangende minimumdoelen voor het basisonderwijs
2. Lijst van schoolbesturen die deze aanvraag indienen

Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw
Diksmuidelaan 127
2600 Antwerpen

federatie steinerscholen

federatie steinerscholen

Inhoud

Inhoud 2

Voorwoord 4

1 Het wettelijk perspectief 5

1.1 Juridische situering van de aanvraag tot gelijkwaardigheid 5

1.2 Aard en betekenis van de mogelijkheid tot aanvraag van gelijkwaardigheid 5

1.3 Onvoldoende ruimte voor de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen 8

1.4 Onverzoenbaarheid met de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen 10

1.5 Beoordelen van de gelijkwaardigheid van het geheel 11

2 Inhoudelijke motivering: onvoldoende ruimte en onverzoenbaarheid 12

2.1 De architectuur van het curriculum is een wezenlijk kenmerk van de steinerscholen 12

2.2 Knelpunten 12

2.3 Ontwikkelingsgericht, leeftijdsgerelateerd curriculum 13

2.4 Persoonsvorming 14

2.5 Verwevenheid van cognitieve, praktische en kunstzinnige dimensies 14

3 Uitgangspunten van de vervangende minimumdoelen 16

3.1 Aansluiting bij maatschappelijke verwachtingen 16

3.1.1 Sociale mobiliteit 16

3.1.2 Tijdige remediëring 17

3.1.3 Levenslange ontwikkeling 17

3.2 Doelen gericht op kennis 17

3.2.1 Steinerpedagogische visie op de rol van kennis in het onderwijs 17

3.2.2 Het belang van levende begrippen 19

3.2.3 Begrensde en onbegrensde vaardigheden 19

3.2.4 Betrokkenheid op de mens 20

3.3 Eigenheid van een volgroeide internationale schoolbeweging 21

3.4 Visie op kwaliteitszorg 23

3.5 Gelijkwaardige visies 23

3.6 Criteria ter beoordeling van de aanvraag tot gelijkwaardigheid 23

3.6.1 Criteria 23

4 Fundering bij de voorgestelde vervangende minimumdoelen 25

4.1 Visie op Nederlands 25

4.1.1 Visie op taalonderwijs Nederlands 25

4.1.2 Opbouw van het curriculum 26

4.2 Visie op wiskunde 26

4.2.1 Visie op wiskundeonderwijs 26

4.2.2 Opbouw van het curriculum 27

4.3 Visie op wetenschap en techniek 28

4.3.1 Visie op onderwijs in wetenschap en techniek 28

4.3.2 Opbouw van het curriculum 28

4.4 Visie op aardrijkskunde 29

4.4.1 Visie op aardrijkskundeonderwijs 29

4.4.2 Opbouw van het curriculum 30

4.5 Visie op geschiedenis 30

4.5.1 Visie op geschiedenisonderwijs 30
4.5.2 Opbouw van het curriculum 31
4.6 Visie op muzische vorming 32
4.6.1 Visie op onderwijs in muzische vorming 32
4.6.2 Opbouw van het curriculum 32
4.7 Visie op lichamelijke opvoeding 33
4.7.1 Visie op onderwijs in lichamelijke opvoeding 33
4.7.2 Opbouw van het curriculum 33
4.8 Visie op ICT 34
4.8.1 Visie op ICT- onderwijs 34
4.8.2 Opbouw van het curriculum 34
4.9 Visie op attitudes 35
4.9.1 Visie op onderwijs in attitudes 35
4.9.2 Opbouw van het curriculum 35
4.10 Visie op Frans 36
4.10.1 Visie op vreemdetalenonderwijs 36
4.10.2 Opbouw van het curriculum Frans 36

Voorwoord

Deze aanvraag tot gelijkwaardigheid van vervangende eindtermen is ontstaan nadat de in de bijlage 18 opgesomde schoolbesturen samen hebben geoordeeld dat de minimumdoelen van het op 18 juli 2025 goedgekeurde decreet van de Vlaamse Regering, tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, wat de vaststelling en inwerkingtreding van de minimumdoelen betreft[1], onvoldoende ruimte laten voor hun eigen pedagogische opvattingen en daar op meerdere wijzen onverzoenbaar mee zijn.

Met het nieuwe decreet is zeker een nieuwe context met opmerkelijke veranderingen ontstaan. Maar de argumenten voor de gelijkwaardigheid van vervangende minimumdoelen, die de steinerscholen in opeenvolgende aanvragen tijdens de laatste decennia hebben verkregen, blijven nog actueel. De knelpunten zijn deels dezelfde maar er zijn er ook nieuwe ontstaan. Met de bespreking van verschillende argumenten wordt aangegeven waarin het gebrek aan ruimte en de onverzoenbaarheid zich situeren.

In de bijlage worden vervangende minimumdoelen voorgesteld, volgens de tien vakdisciplines uit het genoemde decreet en volgens de indeling in minimumdoelen voor het einde van het kleuteronderwijs, voor het einde van het vierde jaar lager onderwijs en het einde van het basisonderwijs. Deze voorstelling gebeurt onder alle voorbehoud en zonder enige nadelige erkentenis.

18 december 2025

[1] *Belgisch Staatsblad*, 27 augustus 2025.

1 Het wettelijk perspectief

1.1 Juridische situering van de aanvraag tot gelijkwaardigheid

Het decreet basisonderwijs en het *decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997*[2], voorzien in art. 44bis de mogelijkheid voor schoolbesturen om de gelijkwaardigheid van vervangende minimumdoelen aan te vragen.

Oordeel schoolbestuur

Een schoolbestuur kan *oordelen* dat "de minimumdoelen onvoldoende ruimte laten voor de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen of ermee onverzoenbaar zijn."[3]

Motivering

Een aanvraag tot gelijkwaardigheid is slechts ontvankelijk indien precies wordt aangegeven waarom de minimumdoelen voor de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen onvoldoende ruimte laten of waarom ze ermee onverzoenbaar zijn.[4]

Beoordeling van de gelijkwaardigheid

"De regering beoordeelt of de aanvraag ontvankelijk is en, zo ja, of de vervangende minimumdoelen in hun geheel gelijkwaardig zijn met die minimumdoelen goedgekeurd door het Vlaams Parlement, en bijgevolg toelaten gelijkwaardige studiebewijzen af te leveren. […]
De gelijkwaardigheid wordt beoordeeld aan de hand van de volgende criteria:
1° het respect voor de fundamentele rechten en vrijheden;
2° de vereiste inhoud, in functie van de sleutelcompetenties, zoals bepaald in artikel 44;
3° de formulering
a) gebeurt onder de vorm van na te streven of te bereiken minimumdoelen, naargelang van het geval;
b) laat toe om na te gaan in welke mate bij een leerlingenpopulatie minimumdoelen worden nagestreefd of bereikt.
Voor de beoordeling van de ontvankelijkheid van de gelijkwaardigheid wordt het gemotiveerd advies ingewonnen van een commissie van deskundigen en van de onderwijsinspectie en wordt telkens de aanvrager gehoord. De regering bepaalt de verdere regels voor de samenstelling van de commissie van deskundigen en van de procedure."[5]

[2] Decreet van 13 juni 2025, *Belgisch Staatsblad*, 27 juni 2025.
[3] Decreet basisonderwijs art. 44bis, §1, eerste lid.
[4] Decreet basisonderwijs art. 44bis, §1, laatste lid.
[5] Decreet basisonderwijs art. 44 bis, §2 eerste en tweede lid.

1.2 Aard en betekenis van de mogelijkheid tot aanvraag van gelijkwaardigheid

De arresten van het Grondwettelijk Hof

Het voorzien in een mogelijkheid tot afwijking vindt zijn oorsprong in het arrest van het Grondwettelijk Hof van 18 december 1996.
Het Grondwettelijk Hof stelde enerzijds dat de (toenmalige) ontwikkelingsdoelen en eindtermen zo omvangrijk en gedetailleerd waren dat men niet kon aanhouden dat dit minimumdoelstellingen waren en dat zij daardoor onvoldoende ruimte lieten om de doelstellingen van het eigen pedagogisch project te verwezenlijken. Daarmee werd aan de onderwijsvrijheid geraakt. Anderzijds gaf het Hof aan dat het bekrachtigen van de voorgelegde ontwikkelingsdoelen en eindtermen, zonder te voorzien in een procedure waarbij afwijkingen kunnen worden toegestaan, een schending van de grondwettelijk gewaarborgde onderwijsvrijheid inhield.[6]

Raad van State

De Raad van State stelde in zijn advies 77.887/1 van 30 juni 2025 vast dat de minimumdoelen in het decreet van 18 juli 2025, decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, wat de vaststelling en inwerkingtreding van de minimumdoelen betreft,

> «omvangrijker en gedetailleerder zijn dan de eindtermen en ontwikkelingsdoelen die momenteel van kracht zijn voor het basisonderwijs.»

Maar ook:

> «Hoewel met de 70/30 verhouding lijkt vermeden te worden dat de overheid een volledig of nagenoeg volledig onderwijsprogramma vaststelt, is de Raad van State van oordeel dat die nagestreefde verhouding, op zichzelf genomen, nog geen garantie vormt dat de onderwijsvrijheid *in concreto* wordt gewaarborgd. De minimumdoelen die 70% van de onderwijstijd in beslag zouden nemen, moeten het immers op zichzelf mogelijk maken dat de onderwijsverstrekkers ook bij het bereiken van die minimumdoelen de doelstellingen van het eigen pedagogisch project kunnen verwezenlijken. Die onderwijsdoelen mogen bijgevolg niet zo gedetailleerd zijn dat zij die realisatie van het eigen onderwijsproject onmogelijk maken. Zoals het Grondwettelijk Hof immers uitdrukkelijk heeft aangenomen in punt 23 van arrest nr. 82/2022, volstaat het op dat vlak niet dat er een aanvraag tot gelijkwaardigheid van vervangende minimumdoelen kan worden gedaan. De onderwijsdoelen moeten aldus, op grond van de vrijheid van onderwijs, in beginsel op zich het verwezenlijken van een eigen pedagogisch project mogelijk maken.»

En:

[6] Arbitragehof 18 december 1996, nr. 76/96, B9, en B10. In het arrest 49/2001 van 18 april 2001 (B12) met betrekking tot het referentiesysteem voor de basisvaardigheden van de Franstalige gemeenschap wordt die bepaling hernomen.

«Samen met sommige onderwijsverstrekkers moet worden vastgesteld dat in het kader van het bereiken van sommige minimumdoelen wel heel gedetailleerde en specifieke onderwijsinhouden (namen, plaatsen, …) worden opgelegd, in het bijzonder met betrekking tot geschiedenis. Die onderwijsinhouden zijn weliswaar niet exhaustief en laten ruimte aan onderwijsverstrekkers om die onderwijsinhouden aan te vullen met eigen voorbeelden, maar de betrokken gedetailleerde onderwijsinhouden worden wel degelijk opgelegd aan alle onderwijsverstrekkers, waardoor minder ruimte in de onderwijstijd overblijft om andere inhouden aan te reiken waarvan de onderwijsverstrekker van oordeel zou zijn dat die meer geschikt zijn om het geformuleerde minimumdoel te bereiken of die nauwer aansluiten bij het eigen pedagogisch project.
Daarnaast moet worden vastgesteld dat minstens één onderwijsverstrekker van oordeel is dat (bepaalde) minimumdoelen incompatibel zijn met zijn pedagogisch project, onder meer omdat de niet-afstemming op de onderwijsdoelen in het secundair onderwijs een zogenaamd leeftijdsgericht curriculum bemoeilijken.[7] Mogelijk maken de vastgestelde minimumdoelen door de sequentiële opbouw ervan de volledige verwezenlijking van bepaalde pedagogische projecten onmogelijk.»

De Vlaamse Onderwijsraad

In zijn advies van 11 juni 2025[8] stelde ook de VLOR de hoge mate van specificiteit in vraag. De Vlaamse Onderwijsraad verwijst daarbij niet alleen naar het volume van de doelen: “Maar wanneer doelen zeer gedetailleerd en dicht tegen het beschrijven van leerstof aanleunen, dreigt de professionele ruimte van leraren in het gedrang te komen.” De VLOR maakt zich zelfs zorgen over de haalbaarheid van de minimumdoelen tout court: “Zorgen over de haalbaarheid worden verder gevoed door de vaststelling dat de kennisconcepten en bijhorende specifieke kennis in de vakdisciplines *aardrijkskunde* en *geschiedenis* veel uitgebreider zijn dan de huidige set eindtermen en de huidige leerplannen, en dit voor alle leeftijden.” Met als conclusie: “Op basis van de huidige informatie *schat de raad in dat de voorgestelde set minimumdoelen niet haalbaar is binnen de gestelde onderwijstijd* (70%), wetende dat de vrijheid van onderwijs moet gegarandeerd zijn en dat leerplanmakers nog eigen leerinhouden kunnen toevoegen.”
In hoofdstuk 3.3 van zijn advies dringt de VLOR erop aan dat de overheid de te bereiken minimumdoelen voor kleuters zou omzetten in *na te streven* minimumdoelen voor kleuters. Dat voorstel werd door de overheid niet gevolgd. Wél werd in het uiteindelijke decreet een iets langere overgangsperiode ingeschreven dan in het eerste voorstel stond, waarop het VLOR-advies gebaseerd is.

Geen minimumdoelen

Uit bovenstaande beoordelingen kan gesteld worden dat er gerede twijfel bestaat of de minimumdoelen vastgelegd door het decreet van 18 juli 2025, decreet tot

[7] In een voetnoot verwijst de Raad van State naar: Advies federatie Steinerscholen, *Parl. St.* Vl.Parl. 2024-25, nr. 386/1, 518. Vgl. Vlor-advies, *Parl.St.* Vl.Parl. 2024-25, nr. 386/1, 425.
[8] VLOR, *Gedragen aanpak nodig voor kwaliteitsvolle minimumdoelen basisonderwijs. Advies over het voorstel van minimumdoelen voor het basisonderwijs*, 11 juni 2025.

wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, wat de vaststelling en inwerkingtreding van de minimumdoelen betreft, wel minimumdoelen zijn.
Aangezien deze minimumdoelen zo uitgebreid en gedetailleerd zijn dat ze nagenoeg een volledig curriculum vormen, zijn de steinerscholen genoodzaakt, ter vrijwaring van hun eigen pedagogische visie, om een ruime en uitgebreide aanvraag tot gelijkwaardige minimumdoelen in te dienen.

Onvoldoende ruimte en/of onverzoenbaarheid

Artikel 44bis van het decreet basisonderwijs voorziet twee mogelijke gronden voor het aanvragen van gelijkwaardigheid:

- wanneer de door het Vlaams Parlement bepaalde minimumdoelen onvoldoende ruimte laten voor de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen;
- wanneer de door het Vlaams Parlement bepaalde onderwijsdoelen onverzoenbaar zijn met de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen.

De afwijkingsmogelijkheid dient daarom als een middel gezien te worden om – binnen duidelijke wettelijke kaders en na het doorlopen van een procedure – het gebrek aan ruimte en een mogelijke inhoudelijke onverzoenbaarheid te compenseren.

Onder de punten 3 en 4 van dit hoofdstuk geven we aan waarom de door het Vlaams Parlement bepaalde onderwijsdoelen onvoldoende ruimte kunnen laten of onverzoenbaar kunnen zijn met specifieke pedagogische en onderwijskundige opvattingen en wel op zo'n wijze dat de onderwijsvrijheid erdoor geschonden kan worden. De schoolbesturen van de steinerscholen oordelen dat beide ten aanzien van hun project inderdaad het geval zijn. De motivering daartoe wordt uitgewerkt in hoofdstuk 2.

1.3 Onvoldoende ruimte voor de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen

Minimumdoelen

Artikel 44 van het decreet basisonderwijs definieert de onderwijsdoelen nog steeds als minimumdoelen. Welke betekenis we ook aan het begrip 'minimum' geven, spreken van minimumdoelen houdt in dat niet beoogd wordt de hele inhoud van het onderwijs exhaustief te bepalen. Naarmate onderwijsdoelen omvangrijker en gedetailleerder geformuleerd worden, waardoor hun impact op de onderwijspraktijk en onderwijstijd stelselmatig vergroot, wordt de ruimte voor het vormgeven van onderwijs op basis van de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen kleiner. Het Grondwettelijk Hof oordeelde dat te omvangrijke en te gedetailleerde onderwijsdoelen reeds op zich aan de onderwijsvrijheid raken.

De pedagogische en onderwijskundige opvattingen hebben immers niet enkel betrekking op de aangewende methodes. Het Grondwettelijk Hof stelde reeds in

1996: “De aldus door artikel 24, §1, van de Grondwet gewaarborgde onderwijsvrijheid (…) impliceert de mogelijkheid voor privépersonen om – zonder voorafgaande toestemming en onder voorbehoud van de eerbiediging van de fundamentele rechten en vrijheden – naar eigen inzicht onderwijs in te richten en te laten verstrekken, *zowel naar de vorm als naar de inhoud*, bijvoorbeeld door scholen op te richten die hun eigenheid vinden in bepaalde pedagogische of onderwijskundige opvattingen.”[9]
De onderwijsvrijheid omvat daardoor meer dan enkel het ontwikkelen van een eigen pedagogische methode ter realisering van de minimumdoelen. Het vormgeven van eigen inhoud en het aanwenden van pedagogische of onderwijskundige methodes zijn twee onderscheiden aspecten van de onderwijsvrijheid.

Toch heerst er nog vaak de overtuiging dat de overheid het *wat* bepaalt en de onderwijsverstrekkers (enkel) het *hoe*.[10] Juister is om te stellen dat de overheid het ‘minimale’ *wat* bepaalt. Het spreekt voor zich dat hier steeds gezocht moet worden naar een evenwicht en: “hoe gedetailleerder (en omvangrijker) het eindtermenarsenaal wordt, hoe groter de nood aan afwijkingsmogelijkheden.”[11]
Een eenvoudige telling van het aantal minimumdoelen volstaat niet om tot een oordeel te komen over de *impact* van nieuwe minimumdoelen op de klas- en schoolpraktijk. Voor een dergelijke inschatting is professionele expertise nodig.

Het invoeren van nieuwe te bereiken minimumdoelen Nederlands (woordenschat en luistervaardigheden) en wiskunde (getalbegrip) op kleuterleeftijd en eind vierde leerjaar (voor alle vakdisciplines) houdt een inperking van de onderwijsvrijheid in, die totaal nieuw is.
Hetzelfde geldt voor de minimumdoelen Nederlands en wiskunde die voor het einde van het lager onderwijs niet alleen op populatieniveau maar op individueel niveau, dat wil zeggen: door elke leerling individueel, bereikt moeten worden.

Aangezien de Raad van State reeds heeft vastgesteld[12] dat de minimumdoelen van het decreet van 18 juli 2025 omvangrijker en gedetailleerder zijn dan de eindtermen en ontwikkelingsdoelen die tot nu toe in het basisonderwijs van kracht waren, hoeft hier niet aangetoond te worden dat de impact van de nieuwe minimumdoelen evenredig groter is dan die van de bestaande eindtermen en ontwikkelingsdoelen, waarvoor de steinerscholen ook een afwijking hebben aangevraagd en verkregen.[13] Op basis van deze vaststelling kan in vraag gesteld worden of redelijkerwijze mag aangenomen worden dat het om minimumdoelen gaat die voldoende ruimte laten voor de realisatie van onderwijs op basis van eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen.

De bewering dat de overheid bij het vastleggen van deze nieuwe minimumdoelen een 70/30-verhouding heeft gerespecteerd, waarbij de minimumdoelen maximaal 70% van de onderwijstijd innemen, zodat er 30% ruimte blijft voor de

[9] Arbitragehof 18 december 1996, nr. 76/96, B 4.2 (eigen cursivering). Zie ook LIEVENS, J., *De vrijheid van Onderwijs,* p. 421.
[10] Vlaamse Regering, *Vertrouwen, verbinden, vooruitgaan. Regeerakkoord van de Vlaamse Regering,* 2014-2019, p. 95.
[11] LIEVENS, J., *De vrijheid van onderwijs*, Lefebvre Belgium, 2019, p. 430.
[12] Advies 77.887/1 van 30 juni 2025, zie supra.
[13] Decreet van 12 mei 1998 (Decreet tot bekrachtiging van twee besluiten van de Vlaamse regering die de aanvragen tot afwijking op de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het gewoon basisonderwijs en de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs gelijkwaardig hebben verklaard), *B.S.*, 30 juni 1998.

pedagogische projecten van de onderwijsverstrekkers, doet hieraan geen afbreuk. Ten eerste is die 70/30-verhouding een willekeurige norm, aangevoerd in het verzoekschrift van Katholiek Onderwijs Vlaanderen en door het Grondwettelijk Hof illustratief overgenomen in zijn arrest van 16 juni 2022.[14] Ten tweede is de methode waarmee de impact op de onderwijstijd van de minimumdoelen werd ingeschat niet transparant en hoogst discutabel. De verbinding tussen minimumdoelen en onderwijstijd berust op zichzelf reeds op een bepaalde visie op onderwijs en steunt op een consecutieve reeks inschattingen met een hoge foutenmarge. Dat werd zo ook beoordeeld door de Vlaamse Onderwijsraad, die stelt dat de nieuwe minimumdoelen niet binnen de beschikbare onderwijstijd gerealiseerd kunnen worden. Ten derde heeft het Grondwettelijk Hof in het eerdergenoemde arrest duidelijk gesteld dat minimumdoelen derwijze moeten zijn opgesteld dat het mogelijk is om elk pedagogisch project binnen het kader van die minimumdoelen te realiseren.

Het is duidelijk dat de Vlaamse overheid het advies van onderwijsjurist Johan Lievens niet ter harte heeft genomen: “Ook meer algemeen lijkt de ambitie om voor een sobere set eindtermen te gaan niet onwijs. Geconfronteerd met de haperende prestaties van het Vlaamse onderwijs zou de decreetgever de begrijpelijke reflex kunnen hebben *meer* en *gedetailleerdere* onderwijsdoelen in te voeren. Hoewel die analyse de grenzen van het juridische overstijgt, lijkt het risico ons niet irreëel dat daarmee net het omgekeerde wordt bereikt. Als een bandarbeider die z’n leven lang deuren en ramen in auto’s heeft gestoken voortaan – op dezelfde tijd – ook wielen en de boordcomputer moet installeren, zou dat wel eens in een *slechter* productieproces kunnen resulteren, waarbij meer auto’s met productiefouten van de band rollen. Of zoals Déom het stelde: “*Dans une situation de crise, pourquoi ne pas parier plus sur l’autonomie, au lieu de réagir par des régulations détaillées et uniformes?*” Ook juridisch zijn er evenwel risico’s: hoe ruimer de uniforme vakinhoudelijke opdracht van het onderwijs is, hoe kleiner de ruimte is die onderwijsverstrekkers wordt gelaten om – in het kader van het eigen pedagogisch project – aan waardevorming en -overdracht te doen.”[15]

1.4 Onverzoenbaarheid met de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen

Het decreet basisonderwijs houdt rekening met de mogelijkheid – net zoals voorheen – dat de minimumdoelen die conform art. 44 van het decreet basisonderwijs werden geformuleerd, in meer of mindere mate *onverzoenbaar* kunnen zijn met de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen van een schoolbestuur.

Deze onverzoenbaarheid kan zich op verschillende wijzen manifesteren.

1. Eerst en vooral zouden bepaalde minimumdoelen een inhoud kunnen bevatten die op ideologisch of levensbeschouwelijk vlak strijdig is met de eigen ideologische of levensbeschouwelijke overtuiging. Voor de steinerscholen is deze mogelijke grond voor onverzoenbaarheid feitelijk

[14] Grondwettelijk Hof, 16 juni 2022, nr. 82/2022.
[15] LIEVENS, J., *o.c.*, p. 430 - 431.

niet aan de orde, aangezien de steinerscholen geen bepaalde levensbeschouwelijke of ideologische overtuigingen willen overdragen.

2. Een tweede mogelijkheid tot onverzoenbaarheid kan erin bestaan dat een minimumdoel weliswaar geen ideologisch contesteerbare inhoud bevat, maar op basis van de eigen onderwijsopvattingen pedagogisch of onderwijskundig op het vooropgestelde onderwijsniveau resp. leeftijd van de kinderen (nog) niet aan de orde is.

3. De derde mogelijkheid is echter de belangrijkste. De minimumdoelen werden geselecteerd en geformuleerd per vakdiscipline. Het is onvermijdelijk dat de selectie en formulering van minimumdoelen in meer of mindere mate op bepaalde visies (in casu het concept ‘kennisrijk curriculum’) berust, die vanuit een neutraal perspectief arbitrair kunnen worden genoemd. Het spreekt vanzelf dat er ook andere visies mogelijk zijn, op basis waarvan alternatieve, evenwaardige keuzes gemaakt kunnen worden. Vanuit andere pedagogische en onderwijskundige opvattingen ten aanzien van de vakdisciplines (in samenhang met een andere visie op wat kennis is, maar ook met een andere visie op mens en samenleving) zou telkens een andere set van minimumdoelen kunnen geselecteerd worden. Het is dan de gemaakte selectie die onverzoenbaar kan zijn met de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen met betrekking tot de relevante inhoud van het geboden onderwijs. In de mate dat de geselecteerde minimumdoelen ook nog gedetailleerd en omvangrijk zijn, vergroot dit de kans op onverzoenbaarheid. Beide gronden (onvoldoende ruimte en onverzoenbaarheid) komen hier samen.

Met betrekking tot de pedagogische en onderwijskundige opvattingen waar de steinerscholen zich op willen baseren, situeert de onverzoenbaarheid zich ten aanzien van de tweede en derde mogelijkheid.

1.5 Beoordelen van de gelijkwaardigheid van het geheel van de voorgestelde minimumdoelen

Met betrekking tot de gelijkwaardigheid stelt het decreet basisonderwijs in art. 44bis § 2: “De regering beoordeelt of de aanvraag ontvankelijk is en, zo ja, of de vervangende minimumdoelen **in hun geheel** gelijkwaardig zijn met die minimumdoelen goedgekeurd door het Vlaams Parlement, en bijgevolg toelaten gelijkwaardige studiebewijzen af te leveren.”

Hiermee werd de oude formulering behouden, zoals die in 1997 tot stand is gekomen. In de gesprekken tussen voormalig minister van onderwijs Luc Van den Bossche naar aanleiding van het arrest van het Grondwettelijk Hof van 18 december 1996 en de betrokken partijen, was snel duidelijk dat het probleem zich niet situeerde op het niveau van individuele eindtermen, maar vooral te maken had met de visie op de inhoud van een leergebied of vakdiscipline en derhalve de selectie van eindtermen in functie van die pedagogische en onderwijskundige opvattingen. Daarom werd van bij het begin gesproken van een gelijkwaardigheid *in zijn geheel*.

Het kan dus niet de bedoeling zijn de hier voorgestelde minimumdoelen puntsgewijs te vergelijken met de minimumdoelen die in artikel 44 bedoeld zijn. Bij de voorgestelde vervangende minimumdoelen wordt per vakdiscipline verduidelijkt wat de eigen onderwijspedagogische uitgangspunten zijn en waar de essentiële verschillen liggen die nopen tot het formuleren van vervangende minimumdoelen. Deze duiding bij de vervangende minimumdoelen per vakdiscipline maakt integraal deel uit van de motivering.

2 Inhoudelijke motivering: onvoldoende ruimte voor en onverzoenbaarheid met de steinerpedagogie

2.1 De architectuur van het curriculum is een wezenlijk kenmerk van de steinerscholen

Het steineronderwijs kan niet gereduceerd worden tot een onderwijsmethode waarmee om het even welke leerinhouden didactisch kunnen worden onderwezen. Een essentieel element van het peda-gogisch onderwijsconcept bestaat immers uit een eigen genuanceerde visie op de inhoud van de lessen.

Doordachte keuzes van ontwikkelingsgerichte, leeftijdsgerelateerde leerinhouden zorgen voor een samenhangend coherent geheel. ‘Wat’ de leerlingen 'wanneer' onderwezen moeten krijgen, is verweven met ‘hoe’ men hun ontwikkeling pedagogisch-didactisch wil ondersteunen.

De architectuur van dit curriculum heeft niet alleen oog voor de verticale dimensie (de leerlijnen binnen een vakdiscipline doorheen de leerjaren), maar ook voor de horizontale dimensie (kruisbestuiving tussen verschillende vakdisciplines binnen hetzelfde leerjaar) én de diagonale dimensie (waardoor leervorderingen in één gebied ook voor later in andere vakdisciplines vruchten afwerpen). Het feit dat ook de Commissie Muijs uitging van een architectuur met horizontale, verticale en diagonale verbanden toont aan dat er met dit uitgangspunt verschillende concepten mogelijk zijn. De keuze van de leerinhouden kan dus niet alléén hiervan afhankelijk zijn.

2.2 Knelpunten

Enerzijds kan men stellen dat de geschiedenis van de gelijkwaardig verklaarde eindtermen een erkenning van de kwaliteit van het steineronderwijs inhoudt, met behoud van de eigenheid ervan. De in het verleden aangevoerde argumenten om afwijkingen toe te staan zijn nog steeds van kracht.[16]

Anderzijds geldt duidelijk de actuele opgave om na te gaan of deze eigenheid ook bewaard kan blijven binnen de nieuwe context van het decreet betreffende de minimumdoelen voor het kleuter- en lager onderwijs van 18 juli 2025. Dit blijkt niet het geval te zijn. Bij het nieuwe decreet komen de steinerscholen tot de hierna volgende opsomming van bezwaren. Dit hangt samen met – zoals in paragrafen 1.3 en 1.4 werd uiteengezet – de grote impact van de nieuwe

[16] Voor een uitvoerige inleiding bij een van de vorige eindtermendossiers van de steinerscholen, zie: Besluit van de Vlaamse Regering tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de decretale specifieke eindtermen voor het algemeen secundair onderwijs dd 16 september 2005, gepubliceerd in het *Belgisch Staatsblad* van 5 dec. 2005. De basisargumentatie tot het verkrijgen van een recht op afwijking werd door het Arbitragehof samengevat in zijn arrest van 18 december 1996 (*Belgisch Staatsblad*, 21 jan. 1997, p. 1754), beschikbaar: https://www.const-court.be (naar 1996 gaan en klikken bij arrest nr. 76).

minimumdoelen en de uitgesproken keuzes bij de uitgangspunten van hun ontwerp.

In het onderstaande schema lijsten we de knelpunten op. Op deze punten creëren de minimumdoelen van de overheid een regelgevende context waarin het eigen onderwijspedagogisch project onvoldoende ruimte krijgt en/of tegen onverzoenbare elementen aanloopt.

knelpunt	onvoldoende ruimte	onverzoenbaar heid
1. De steinerscholen hechten bijzonder veel waarde aan een **ontwikkelingsgericht, leeftijdsgerelateerd curriculum**.	x	x
2. Een essentieel element in het curriculum van het steineronderwijs is **persoonsvorming**.	x	x
3. De steinerscholen beogen in hun curriculum een **verwevenheid van cognitieve, praktische en kunstzinnige dimensies**.	x	x

In de volgende paragrafen worden de bovenstaande drie knelpunten, meteen ook de drie motieven voor deze gelijkwaardigheidsaanvraag, verduidelijkt.

2.3 Ontwikkelingsgericht, leeftijdsgerelateerd curriculum

Elke pedagogie is afhankelijk van het mensbeeld dat men hanteert. Het steinerpedagogisch mensbeeld knoopt aan bij het eeuwenoude inzicht dat de mens een wezen is met drie onderscheiden facetten: lichaam, ziel en geest. Binnen de steinerpedagogie streeft men ernaar om bij de opvoeding van de jonge mens gepaste zorg te besteden aan de begeleiding van elk van deze drie componenten. Hoe deze vermogens zich in ‘golven’ ontwikkelen, maakt deel uit van het steinerpedagogisch mensbeeld.[17]

In het steineronderwijs wordt uitgegaan van de belevingswereld van de kinderen, die geleidelijk aan wordt opengetrokken naar de leefwereld. Belangrijk in dit opzicht is een onderscheid te maken tussen leefwereld en belevingswereld. Met leefwereld bedoelen we de omgeving waarin kinderen opgroeien, deels thuis en deels ook op school, met inbegrip van de sociale of media-omgeving. Met ‘belevingswereld’ bedoelen we datgene waar de innerlijke ontwikkeling van de kinderen hen vatbaar en toegankelijk voor maakt. De belevingswereld wordt in de eerste plaats bepaald door de manier van denken, voelen en handelen eigen aan een bepaalde leeftijdsfase. Het is de wereld die kinderen voor zichzelf creëren, innerlijk, met hun eigen fantasie, op basis van eigen zich ontwikkelende

[17] Zie LEBER, S., *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1993.

cognitieve vermogens. Uiteraard kleurt elk kind dit grondpatroon in door zijn individuele geaardheid. Je kunt het vergelijken met wat de Ierse onderwijsfilosoof Kieran Egan 'ways of understanding' noemt[18] – alleen wordt dit in de steinerpedagogie nog veel verfijnder en gedetailleerder uitgewerkt.

De steinerscholen gaan in het onderwijs voor peuters en kleuters uit van het motorische handelen, als grondslag voor het ontwikkelen van kennis over zichzelf en de wereld.[19] De principes van het leer- en ontwikkelingsproces in deze leeftijdsfase zijn de zintuiglijke waarneming en de nabootsing.

In de eerste leerjaren van het lager onderwijs nemen de steinerscholen de belevingswereld van de kinderen tot uitgangspunt – vanaf het vierde leerjaar komen daar geleidelijk aan ook aspecten van de leefwereld van de kinderen bij.

Een aantal nieuwe minimumdoelen van de overheid leggen een timing van leerinhouden op die dwars staat op deze uitgangspunten. Een typisch voorbeeld kan men vinden bij de leerstof geschiedenis waar gekozen werd voor een lineair-chronologische benadering die start in de kleuterschool en eindigt bij de actuele tijd in het zesde leerjaar, zonder enige rekening te houden met de vraag welke leerstof het best aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen. Een ander voorbeeld vinden we bij de natuurwetenschappen waar abstracte leerstof zoals het deeltjesmodel volgens de steinerscholen nog niet aan de orde is in de lagere school.

2.4 Persoonsvorming

Leerdoelen schragen de systematische opbouw van een pedagogisch project, maar naast de gerichtheid op vooraf vastgelegde doelen willen de steinerscholen binnen de onderwijsleerpraktijk voldoende ruimte en tijd openlaten voor pedagogische initiatieven en interacties die niet vooraf geprogrammeerd zijn. Het steinerpedagogisch project houdt in dat zowel de school als de leraar over voldoende vrije ruimte beschikken om een deel van het daadwerkelijke curriculum door proces-onderzoek[20] vorm te geven, zodat de hierboven besproken open pedagogische praktijk kan bloeien ten voordele van een persoonsvorming in creatieve vrijheid en morele verantwoordelijkheid. Onderzoekers wijzen al jaren op het belang van deze vrije ruimte voor de school en de pedagogische wisselwerking tussen leraar en leerlingen.[21] De eigenheid van het schoolse leren moet worden beschermd. *"Geef het lesgeven terug aan het onderwijs"* vraagt Gert Biesta.[22] Maarten Simons en Jan Masschelein maken de vergelijking tussen de school en de democratie. Inperking van de eigenheid van de school vormt een bedreiging van haar fundamentele onderwijspedagogische uitgangspunten: vrijheid, gelijkheid en vorming.[23]

[18] EGAN, K., *An Imaginative Approach to Teaching*, Jossey-Bass, San Francisco, 2005. De vijf 'ways of understanding' die Egan onderscheidt, zijn: somatisch, mythisch, romantisch, filosofisch en ironisch begrijpen.
[19] SCHOOREL, E., *Zichtlijnen*, Christofoor, Zeist, 2021.
[20] MCKERNAN, J., *Curriculum and Imagination. Process Theory, Pedagogy and Action Research*, Routledge, London & New York, 2008.
[21] bv. MASSCHELEIN, J., SIMONS, M., *Apologie van de school, een publieke zaak*, Acco, Leuven/Den Haag, 2012.
[22] BIESTA, G., *Het prachtige risico van Onderwijs*, Phronese, Culemborg, 2015, p. 73.
[23] SIMONS, M., MASSCHELEIN, J., *De leerling centraal in het onderwijs?* Acco, Leuven/ Den Haag, 2017.

Door de grote omvang en impact van het totale pakket minimumdoelen in het decreet dreigt alle aandacht in de klaspraktijk naar vooraf vastgelegde doelen te gaan. Zo blijft er onvoldoende ruimte voor de steinerpedagogische klemtoon op procesmatige curriculumontwikkeling, broodnodig voor de begeleiding van de persoonsontwikkeling. Er rest te weinig tijd voor de situationele pedagogische interactie en de creatieve aanpassing van het curriculum aan de feitelijke leerprocessen. Dankzij een speelruimte in het curriculum kan de leraar zijn pedagogische acties afstemmen op de concrete didactische context (de actualiteit, de concrete onvoorzienbare pedagogische interacties, de persoonlijke leerlingenprofielen, de dynamiek in een klasgroep of schoolgemeenschap).

2.5 Verwevenheid van cognitieve, praktische en kunstzinnige dimensies

De steinerpedagogie vraagt van een toekomstgericht curriculum dat het (ook) ruimte en aandacht heeft voor andere dan puur cognitieve activiteiten. In het steineronderwijs gaat het daarbij niet zomaar om een evenwicht in de lessentabel tussen cognitieve, kunstzinnige en praktische vakken. In de meeste lessen vindt men een verwevenheid van deze drie types activiteiten. Dat leidt tot een bijzondere lescultuur waarin men de volgende elementen kan waarnemen:

- Praktisch-technische activiteiten zorgen voor een link tussen wat men in gedachten kan uitdenken en de realiteit, die zich niet zomaar aan banden laat leggen door een intellectueel plan of een kunstzinnig idee. Het oefenen van vaardigheden op dit gebied veronderstelt het zich onderwerpen aan bepaalde wetmatigheden van de materie en de werktuigen waar men mee werkt. Dit volhouden tot men er ook echt vaardig in wordt, werkt ook door tot in de persoonsvorming.[24]
- Kunstzinnige activiteiten (die dus niet alleen in de expliciete kunstvakken aan bod komen) zorgen ook voor de ontwikkeling van heel diverse vermogens. Met name de kunstzinnige vermogens zullen van steeds groter belang worden om de toekomstige uitdagingen aan te kunnen. De grote uitdaging voor de mens is om leren gaan met alles wat onvoorspelbaar en onberekenbaar is. De loopbaanopbouw is evenzeer aan die veranderingen onderhevig. Ontwikkelen van competenties (disposities voor het zelforganiserend handelen) betekent kennis en vaardigheden kunnen inzetten in de veranderende situaties. Die competentie heeft twee componenten: ik moet ze kunnen inzetten en ik moet daarbij kunnen inspelen op de veranderende situatie. En dit wordt bij uitstek geoefend in kunstzinnige processen waarbij het doel niet op voorhand vastligt.

De verwevenheid van cognitieve, praktische en kunstzinnige dimensies vormt in die zin een absoluut basisingrediënt van de steinerpedagogische benadering die de moderne eisen aangaande cognitieve competenties in gezond evenwicht wil brengen met een harmonieus gevoelsleven, een krachtige wil en een praktisch handelingsvermogen. De praktische en kunstzinnige activiteiten staan daarbij grotendeels in dienst van de ontwikkeling van de cognitieve vermogens (en de

[24] BRATER, M., BÜCHELE, U., FUCKE, E., HERZ, G., *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung* , Freies Geistesleben, Stuttgart, 1988 en recente werken van de medewerkers van GAB München (www.gab-muenchen.de) die op dit pionieronderzoek gebaseerd zijn.

kennisvergaring): ze zorgen ervoor dat de verwerking van de kennis in de diepte gebeurt, dat wil zeggen dat leerlingen niet alleen kennis vergaren (opdoen), maar deze ook verankeren in hun lichaam en in hun gevoelsleven. Het is evident dat daarvoor voldoende onderwijstijd beschikbaar moet blijven.

De minimumdoelen van de overheid beklemtonen heel sterk de cognitieve component van de menselijke ontwikkeling. De steinerscholen kunnen zich op vele terreinen wel terugvinden in de selectie van de leerinhouden, maar als alle aspecten van de voorgeschreven declaratieve en procedurele kennis met de vooropgestelde cognitieve diepgang moet worden opgenomen, dan blijft er té weinig ruimte voor hun pedagogisch project. De verwevenheid van cognitieve, kunstzinnige en praktische dimensies zorgt ervoor dat niet enkel expliciet ruimte wordt gevraagd voor kunst- of praktijklessen, maar dat ook de hoeveelheid kennis die wordt aangeboden, afgestemd moet kunnen worden op de praktische en kunstzinnige processen die tegelijk plaatsvinden. Zij zorgen er immers voor dat die kennis beklijft. Het is deze ruimte voor verdiepende verwerking van de leerstof die tot duurzame ontwikkeling van vermogens leidt, nodig voor vervolgonderwijs en het verdere leven.

3 Uitgangspunten van de vervangende minimumdoelen

3.1 Aansluiting bij maatschappelijke verwachtingen

3.1.1 Sociale mobiliteit

De steinerscholen onderschrijven ten volle de noodzaak om kinderen in het basisonderwijs voor te bereiden op het volgen van secundair onderwijs. De vervangende minimumdoelen beogen aansluiting bij gangbare maatschappelijke verwachtingen, zoals de 13 thema's die het publieke debat in het voorjaar van 2016 heeft voortgebracht,[25] alsook bij de doelstelling van 'sociale mobiliteit':

(1) zelfvertrouwen,
(2) op eigen benen staan,
(3) creatief problemen oplossen,
(4) engagement opnemen in de samenleving, in de wereld,
(5) graag leren,
(6) filosoferen,
(7) functioneren op een werkvloer,
(8) talen gebruiken,
(9) denken als een wetenschapper,
(10) genieten van kunst en cultuur,
(11) mediawijsheid,
(12) duurzaam leven,
(13) respectvol omgaan met elkaar

Verder wil de steinerpedagogie zich ook richten op een aantal internationale referentiekaders voor onderwijsdoelstellingen.
Wat de sociale mobiliteit betreft, onderschrijven de steinerscholen dat het onderwijs een correctie moet bieden op sociale ongelijkheid. Voor leerlingen uit minder kansrijke milieus is school de belangrijkste, soms enige plek waar ze toegang krijgen tot kennis en vaardigheden, die ze van thuis uit niet of onvoldoende mee krijgen. Het is uiterst belangrijk dat scholen alle mogelijke inspanningen doen om *alle* kinderen de basisvaardigheden aan te leren die in onze maatschappij nodig zijn om, in het geval van het basisonderwijs, met kans op succes secundair onderwijs te volgen. Voor de vaardigheidsvakken Nederlands, wiskunde, attitudes en Frans is het belangrijk dat alle leerlingen eenzelfde basis verwerven inzake kennis en vaardigheden.
De steinerscholen zijn echter van oordeel dat dit voor de zaakvakken zoals wetenschappen, aardrijkskunde en geschiedenis en al helemaal voor de vakdiscipline muzische vorming toch anders ligt. Op het niveau van het basisonderwijs moet het hier gaan om het verwerven van basisprincipes, zodat de leerlingen vertrouwd worden met de wereld waarin ze leven. Uiteraard wordt daarmee ook kennis verworven, maar deze moet volgens de eigen onderwijspedagogische opvattingen van de steinerscholen veel meer leeftijdsgericht zijn en dus gebaseerd op inzicht in de ontwikkeling van algemene, cognitieve en psycho-motorische vermogens. Daardoor zullen voornamelijk voor

[25] GOVAERTS, S., *13 dingen die we op school willen leren* (online), Beschikbaar: https://www.klasse.be/41955/debat-eindtermen-13-clusters/ (13 mei 2016, geraadpleegd op 11 maart 2019): "Wat moeten kinderen en jongeren op school leren om mee te kunnen in de maatschappij van morgen? Daarover woedde in het voorjaar van 2016 een publiek debat. De uitkomst: een lijst met 13 verwachtingen van de samenleving ten aanzien van het onderwijs. Wat moeten kinderen en jongeren leren op school?"

deze vakdisciplines in onderhavige aanvraag fundamenteel alternatieve leerinhouden worden voorgesteld.

3.1.2 Tijdige remediëring

Wat de minimumdoelen voor het vierde leerjaar basisonderwijs betreft, staat in de toelichting bij de decreet van 18 juli 2025 dat de bedoeling daarvan is om een tijdige remediëring mogelijk te maken. Aangezien de steinerpedagogie bijzondere pedagogische en onderwijskundige opvattingen inhoudt, verschilt het leertraject dat kinderen in de steinerscholen doormaken op heel wat punten van het leertraject dat door de minimumdoelen wordt vooropgesteld. Met name het sequentiële karakter daarvan wordt in de steinerpedagogie slechts ten dele gevolgd, namelijk voor de vakdisciplines Nederlands, wiskunde, attitude en Frans. Voor de andere vakdisciplines volgt de steinerpedagogie andere inhoudelijke leertrajecten. Uiteraard staat dat niet in de weg dat ook in steinerscholen tijdig geremedieerd wordt wanneer vastgesteld wordt dat bepaalde leerlingen achterstand dreigen op te lopen. De voorgestelde minimumdoelen uit deze gelijkwaardigheidsaanvraag moeten dan ook in dat licht worden gezien: ze zijn **gelijkwaardig** in die zin dat ze het mogelijk maken om na de lagere school vervolgonderwijs aan te vatten in het secundair onderwijs én in die zin dat ze het mogelijk maken tijdig te remediëren indien leerlingen dreigen een achterstand op te lopen – er is niet naar gestreefd om ze naar omvang, aantal of inhoud **gelijk** te maken aan de minimumdoelen uit het decreet van 18 juli 2025!

3.1.3 Levenslange ontwikkeling

Succesvol voortstuderen na de lagere school is van vier factoren afhankelijk:

1. leercapaciteit
2. motivatie
3. zelfdiscipline
4. voorkennis

Het heeft geen zin om één van deze factoren speciaal te benadrukken – ze zijn alle vier nodig, maar wel in verschillende mate voor de verschillende vakdisciplines (en het is ook uiteraard verschillend voor elk kind individueel). In de steinerscholen wordt zeer bewust aan deze vier factoren gewerkt, met als bedoeling een grondslag te leggen voor levenslang leren.
Wat de factor ‘voorkennis’ betreft, is in de visie van de steinerscholen een gemeenschappelijke kennisbasis nodig voor wat in 3.1.1. ‘vaardigheidsvakken’ werden genoemd: Nederlands, wiskunde, attitudes en Frans. Indien die voorkennis onvoldoende werd ontwikkeld, legt dit een ernstige hypotheek op de kansen op succesvol voortgezet onderwijs.
Dat ligt anders bij de zaakvakken, die in de lagere school in de eerste plaats gericht zijn op het ontwikkelen van leercapaciteit, motivatie en zelfdiscipline. Of leerlingen daarin veel of weinig basiskennis verwerven en vooral ook wélke basiskennis, is van minder belang en al helemaal niet van aard om, bij gebrek aan basiskennis, van een ernstige hypotheek op de kansen op succesvol voortgezet onderwijs te kunnen spreken.

3.2 Doelen gericht op kennis

3.2.1 Steinerpedagogische visie op de rol van kennis in het onderwijs

De minimumdoelen die de Vlaamse overheid heeft ingevoerd, en waarvoor hier vervangende minimumdoelen worden voorgesteld, zijn gebaseerd op een welbepaalde visie op kennisrijke minimumdoelen, zoals die uitvoerig beschreven staat in de toelichting bij het Decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, wat de vaststelling en inwerkingtreding van de minimumdoelen betreft.
Als visie wordt daar geformuleerd dat het gaat om

- een gestructureerde inhoud aan vakspecifieke kennis
- in een logische en coherente structuur
- voortbouwend op inzichten uit de cognitieve wetenschap over de rol van het geheugen bij leren.

Deze inzichten uit de cognitieve wetenschap worden door de steinerscholen niet betwist maar in belangrijke en relevante mate verruimd met inzichten gebaseerd op de bijzondere pedagogische en onderwijskundige opvattingen die aan de basis van de steinerpedagogie liggen. De vormgeving van concreet onderwijs kan nooit rechtstreeks afgeleid worden uit wetenschappelijke inzichten – wat steevast en onvermijdelijk een (grote) rol speelt, is de visie op mens en maatschappij van waaruit dat onderwijs wordt vormgegeven. De bijzondere pedagogische en onderwijskundige opvattingen die aan de basis van de steinerpedagogie liggen, omvatten een duidelijk geëxpliciteerde visie op de mens en op de (in fasen verlopende) ontwikkeling van de jeugdige mens.

Een van de basisprincipes van de steinerpedagogie is dat kant en klare kennis geen pedagogische waarde heeft; wat wel pedagogische waarde heeft, dat wil zeggen tegelijk ook opvoedingswaarde heeft voor het gevoels- en wilsleven van de leerlingen, is kennis waarmee de leerlingen zich innerlijk kunnen verbinden. Dat veronderstelt niet alleen dat de leraar met die kennis een innerlijke verbinding heeft, maar ook dat de leerlingen daartoe de gelegenheid, de tijd en de ruimte krijgen.
In steinerscholen gebeurt dat op veel verschillende manieren: het zelf schrijven (in plaats van het gebruik van handboeken), het kunstzinnig verwerken (via doelgerichte tekenopdrachten bijvoorbeeld), het beleven van de kennis via aangeboden ervaringen (dat kan zeer uiteenlopend zijn: van experimenten tot technische opdrachten, van leeruitstappen tot dialoog- en toneeloefeningen, enz.).
De in het decreet van 18 juli 2025 vastgelegde kennis is niet alleen te omvangrijk maar ook te versnipperd om leerlingen de gelegenheid te geven zich met die kennis te kunnen verbinden. Dat geldt met name voor de zaakvakken (wetenschappen, geschiedenis, aardrijkskunde, ten dele ook muzische vorming). De in het decreet opgenomen kennis voor Nederlands, wiskunde en Frans staat ten dienste van een zich ontwikkelende beheersing van die vakken; kennis als basis voor vaardigheden. Dat is echter niet zo voor de genoemde zaakvakken. In de toelichting bij het decreet staat te lezen dat het belangrijk is dat alle kinderen *dezelfde* kennis opbouwen voor deze zaakvakken. Excellentie ontstaat echter niet uit eenheid, maar uit diversiteit en divergentie. Maar nog belangrijker: in een pluralistische, sociaal en cultureel diverse maatschappij hoort met betrekking tot kennis inzake geschiedenis, wetenschappen en aardrijkskunde geen eenheidsdenken of eenheidskennis thuis, maar eerder een diverse, levendige, steeds ontwikkelende en met de actualiteit mee gaande kennis. Daarom opteren de steinerscholen voor kennisgerichte minimumdoelen die *generiek* zijn geformuleerd en bijgevolg géén gedetailleerde lijstjes met leerinhouden bevatten, maar met voorbeelden aangeven welke kennis aan de orde kan komen.

Het kleuteronderwijs in de steinerscholen wordt niet vormgegeven met oog op kennisopbouw vanuit vakdisciplines (wel diverse kennis) maar is gericht op de ondersteuning van de basisontwikkeling (fysiek, psychisch, mentaal). De selectie van onderwijsinhouden (en dus ook van minimumdoelen) gebeurt op basis van de mate waarin deze doelen aansluiten bij de wijze waarop kleuters de wereld ervaren en beleven (de belevingswereld). De inhoud van de vakdisciplines heeft hier nog geen enkele relevantie of sturende en bepalende rol.

In de lagere school vindt de overgang plaats van die belevingswereld over de verkenning van leefwereld naar de intrede in de wereld van wetenschappen en vakdisciplines. De oudere term 'wereldoriëntatie' geeft vrij precies aan waar het in de lagere steinerscholen om te doen is: hoe plaats ik mij als groeiende persoon in de wereld (waarbij kennisopbouw van die wereld uiteraard cruciaal is).
In het secundair gaat de omslag verder en worden uiteindelijk de inhouden en structuren van de wetenschaps/vakdisciplines fundamenteel.

3.2.2 Het belang van levende begrippen

In de visie van de steinerscholen is de hoofdzaak de manier waarop de begrippen worden verworven. Voor het verwerven van 'levende' begrippen zijn drie facetten belangrijk:

- de direct in het ogenblik gegeven individuele ervaring, die in haar voorlopigheid en relativiteit uitdaagt tot een veelzijdig, open proces van het begrijpen, dat veel verder gaat dan het enkel maar verklaren of definiëren;[26]
- de bewuste subjectiviteit van de directe ervaring, rijker en veelzijdiger dan de niet in vraag gestelde meetbare of cijfermatige objectiviteit die vaak als norm wordt vooropgezet;
- het niet afgesloten zijn van het voorgenomen kennisproces: veelzijdig karakteriseren, door wisselende standpunten in te nemen, zowel inzake tijd als perspectief: levende begrippen kunnen een heel leven lang blijven groeien, ze zoeken aansluiting bij het geheel van de wereldverschijnselen en worden door elke kennende/lerende op individuele manier in de loop van haar/zijn bijzondere leven stap voor stap gevonden en gevormd.

Begrippen die op die manier ontstaan, hebben als eigenschap dat ze gedurende het hele leven kunnen aangevuld, verrijkt, genuanceerd enz. worden in functie van verdere en nieuwe ervaringen. Begrippen die worden 'overgedragen' zonder op ervaring gebaseerd te zijn, hebben die eigenschap niet of veel minder, waardoor ze in het latere leven groei en nieuw leren eerder in de weg staan dan bevorderen.
Er bestaan natuurlijk ook begrippen die geen (levenslange) verandering behoeven: rekenkundige begrippen zoals optelling, vermenigvuldiging, de woordsoorten en zinsdelen uit de grammatica en basisbegrippen uit andere vakken vormen een kennisinstrumentarium dat we nodig hebben om ons in de cultuur te oriënteren. Maar zelfs dan: het begrip optelling bijvoorbeeld krijgt een nieuwe dimensie van zodra leerlingen leren om breuken (met verschillende noemers) op te tellen. En later, wanneer ze complexe getallen, matrices enz. leren optellen, krijgt ook zo'n op het eerste gezicht eenvoudig en afgesloten begrip toch weer nieuwe dimensies.

[26] In de steinerpedagogie wordt gewerkt met een 'systeem' van twaalf onderscheiden, maar met elkaar in samenhang zijnde zintuigen. Zie daarvoor bijvoorbeeld: STEINER, R., *Zintuigen en levensprocessen*, Vrij Geestesleven, Zeist, 2012.

De methode van de steinerscholen bestaat er nu juist in om door zorgvuldig gekozen leerinhouden die overeenstemmen met de innerlijke ontwikkelingsstadia en ontwikkelingsbehoeften van de leerlingen op specifieke leeftijden de begrippen op zo'n manier aan te brengen dat ze in het latere leven (levenslang leren!) blijvend vatbaar zijn voor verrijking, nuancering en aanvulling.

3.2.3 Begrensde en onbegrensde vaardigheden

Aan de hand van het onderzoek van S.G. Paris[27] inzake de ontwikkeling van leesvaardigheid, verbreden K. Bransby and M. Rawson in hun waldorf-curriculumonderzoek[28] dit gezichtspunt tot dat van de 'constrained' en 'unconstrained' skills, hier vertaald als *begrensde* en *onbegrensde* vaardigheden. Het gaat over een spectrum: zeer begrensde vaardigheden zijn vaardigheden die men volledig onder de knie kan krijgen, terwijl onbegrensde vaardigheden open-ended en in principe nooit voltooid zijn. Een voorbeeld (van Paris) is het leren lezen: daarvoor heeft een kind een reeks specifieke begrensde vaardigheden nodig, maar zodra een persoon deze heeft geleerd, hangt de verdere ontwikkeling af van gelegenheid, motivatie, begeleiding, feedback enz., waarbij er geen theoretische grens is aan wat een persoon kan lezen.
Het leren op (de steiner)school is in belangrijke mate gericht op het leren van begrensde vaardigheden, maar onderwijs dat 'levenslang leren' écht belangrijk vindt, moet steeds het perspectief houden op het leren van onbegrensde vaardigheden. Daarvoor is niet alleen een didactische methode nodig die daarmee rekening houdt, maar ook een formulering van leerdoelen die voldoende 'open-ended' is om leraren en leerlingen te motiveren om zich niet te beperken tot de instructie van wat in 'minimumdoelen' geformuleerd staat. Zowel in de voorgestelde minimumdoelen als in de leerplannen opteren de steinerscholen ervoor om zoveel mogelijk gedetailleerde opsommingen van leerinhouden te vermijden, precies om aan te geven dat de essentie van het leren niet de begrensde maar wel de onbegrensde vaardigheden zijn.

3.2.4 Betrokkenheid op de mens

Zeker in de basisschool is het in de visie van de steinerpedagogie van uitermate groot belang dat alle op school behandelde begrippen op de mens betrokken (kunnen) worden en het menselijke (het humane) steeds als richtsnoer geldt voor de keuze van de leerinhouden. Het is immers op die manier dat het begrip 'mens' geleidelijk wordt opgebouwd, zonder het met definities in te snoeren. Het mooiste om een kind mee te geven op school is de zo veelzijdig en zo rijk mogelijke idee van de mens.
Ook hierdoor ontstaat een selectie van minimumdoelen die (ten dele) verschilt van de selectie die gemaakt werd in het decreet van 18 juli 2025. Het is echter een selectie die net zo goed gestructureerd, vakspecifiek, logisch en coherent is, maar dan op een andere manier. Het is deze selectie die in hoofdstuk 4 verder toegelicht zal worden.

[27] PARIS, S.G., 'Reinterpreting the development of reading skills', in: *Reading Research Quarterly*, 2005, 40 (2), blz. 184-202.
[28] BRANSBY, K., RAWSON, M., *Waldorf Education for the Future: A framework for curriculum practice*, feb. 2021, beschikbaar op: https://www.steinerwaldorf.org/steiner-resources/academic-articles/

Voor de keuze van de leerinhouden/onderwijsdoelen hanteren de steinerscholen een ontwikkelingsbeeld van kinderen, waarvan de basis werd gelegd door Rudolf Steiner, maar dat nadien door veel andere onderzoekers en leraren verder is uitgewerkt en tegenwoordig ook wordt geactualiseerd. De grote lijnen van dat ontwikkelingsbeeld lopen trouwens gelijk met de ontwikkeling van de 'ways of understanding' zoals curriculumonderzoeker Kieran Egan die definieert, en waarop ook hij zijn voorstel tot curriculum bouwt.
In grote lijnen hanteren de steinerscholen volgende ontwikkelingsstappen om de onderwijsdoelen te ordenen:[29]

- in de kleuterklas is leren en ontwikkelen gericht op de fysieke groei en motorische ontwikkeling, de ontwikkeling van de zintuigen, het leren van sociale vaardigheden en gezonde ritmes – op de voorgrond komen: geheugen, verbeelding, plezier in ritmische herhaling, concepten in beeldvorm uitmondend in het vermogen om te leren door instructies (terwijl het nabootsen ook belangrijk blijft)
- klas 1: het leren is in de eerste plaats gericht op het vestigen van goede, gezonde leergewoonten en ritmes, leren door middel van beelden en verhalen, geletterdheid wordt aangeleerd via het schrijven (het lezen volgt), rekenen vanuit de beweging en het aanleren van de vier bewerkingen vanuit concrete handelingen
- klas 2: verderzetting van schrijven, lezen en rekenen, opbouwen van vaardigheden voor het sociale leven en het werken op school, basis voor moraliteit, veel verschillende leermogelijkheden exploreren (van instructie tot autonoom werken), kloklezen
- klas 3: begrijpend lezen, rekenen tot 1.000, leren over de regels in menselijke samenlevingen, verantwoordelijkheden voor elkaar en voor de (school)omgeving, leren samenwerken met anderen, exploratie van de wereld te beginnen bij de eigen leefomgeving
- klas 4: leren omgaan met nieuwe emoties en eigen interesses, delen en gehelen met elkaar in verband leren brengen (in rekenen: de breuken, in taal: grammatica), verkennen van de omgeving om geografische, historische, economische en culturele kenmerken te identificeren, het leren vertalen van directe ervaringen naar abstracties (bv. het maken en gebruiken van kaarten), de dierenwereld
- klas 5: decimale getallen, de expressieve mogelijkheden van taal in poëzie en beschrijving, leren harmoniseren van ritmische beweging, spraak en zang, uitbreiding van het verbeeldend denken in een reeks ruimtelijke en temporele dimensies, complex vormtekenen, geschiedenis van oude culturen en Griekenland, de plantenwereld
- klas 6: leren causaal en logisch denken, intelligentie leren toepassen op praktische probleemoplossing, sociale 'technieken' zoals geweldloze communicatie en omgaan met conflicten, gezondheids- en welzijnskwesties, de overgang naar abstractie in de geometrie, geschiedenis van het Romeinse rijk en de Middeleeuwen, mineralogie en fysica

3.3 Eigenheid van een volgroeide internationale schoolbeweging

[29] De hier vermelde ontwikkelingsstappen werden grotendeels gehaald uit het 'common curriculum', ontwikkeld door de European Council for Steiner Waldorf Education (ECSWE), hoofdstuk 'Macro-level: Developmental themes'.

Eerder werd reeds vernoemd dat de Vlaamse steinerscholen sinds 1997 en telkens opnieuw aangetoond hebben dat zij daadwerkelijk een gelijkwaardig curriculum kunnen opbouwen dat beantwoordt aan de kwaliteitscriteria die de overheid vooropstelt. De praktijk toont dat leerlingen tijdens hun schoolloopbaan met kleine moeite overstappen kunnen maken van reguliere scholen naar steinerscholen en omgekeerd. De oud-leerlingen maken de overgang naar het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt.

Wereldwijd kunnen de steinerscholen steunen op meer dan honderd jaar ervaring met hun ontwikkelingsgerichte aanpak waarvan het effect door bevraging van oud-leerlingen wordt geëvalueerd.[30] Daarnaast zijn er ook individuele getuigenissen, zoals bijvoorbeeld die van Andreas Schleicher van het Directorate for Education and Skills van de OESO.[31] De veelzijdigheid van het curriculum wordt door hen als overwegend positief ervaren.[32] Er is ook onderzoek voorhanden naar de mening van ouders over dit onderwijs in Duitsland en Zwitserland.[33] Deze recente studies geven ook aan waar verbetering mogelijk is en kunnen inspiratie bieden voor actualiseringen.

Naast bevragingen bij ouders en scholieren is een aantal jaar geleden in de internationale Steiner/Waldorfbeweging een kritisch bevragen van de eigen kwaliteit gestart. Enerzijds ligt heel wat wetenschappelijk onderzoek voor uit verschillende universiteiten en onderzoeksinstituten die zich in het bijzonder voor deze pedagogie interesseren.[34] Anderzijds wordt er hard gewerkt aan interne

[30] BARZ, H., RANDOLL, D., *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften (Springer), Wiesbaden, 2007. Recent werd dit onderzoek opnieuw uitgevoerd; de resultaten ervan zijn gepubliceerd in: RANDOLL, D., PETERS, J. (Hrsg.), *«Wir waren auf der Waldorfschule» Ehemalige als Experten in eigener Sache*, Belt-Juventa, Weinheim Basel, 2021.
RANDOLL, D., BARZ, H. (Hrsg.), *Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Schüler von Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz. Eine Absolventenbefragung*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2007.
GERWIN, D., MITCHELL, D., 'Standing Out without Standing Alone: Profile of Waldorf School Graduates', in: *Research Bulletin*, Spring 2007,Volume 12 # 2, Beschikbaar: https://www.waldorfresearchinstitute.org/research-from-waldorf-education/
RIBEIRO, W., JESUS PEREIRA, J.P., 'Seven “myths” about the social participation of Waldorf graduates', Beschikbaar: https://www.waldorfresearchinstitute.org/research-from-waldorf-education/
[31] In zijn voorwoord bij: LIEBENWEIN, S., BARZ, H., RANDOLL, D., *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*, Springer Verlag für Sozialwissenschaften, 2012.
[32] Zo lezen we bijvoorbeeld bij het eerder geciteerde werk omtrent Zwitserse oud-leerlingen (RANDOLL, D., BARZ, H. (Hrsg.), *o.c.*): "63.5% (N=734) aller positiven Stellungnahmen beziehen sich auf verschiedene Aspekte des Bildungsangebots, auf das Lernen und den Unterricht sowie auf die dadurch wahrgenommene Förderung der eigenen Persönlichkeit." en bij een gelijkaardig onderzoek onder Amerikaanse oud-leerlingen (GERWIN, D., MITCHELL, D., *o.c.*): "But most respondents felt the full range of subjects required of all students served them well.” “It is the well-rounded approach that stands out the most,” wrote one graduate. “For me, exposure to the arts and music, and learning by doing, are the characteristic traits of Waldorf education."
[33] KOOLMANN, S., PETERSEN, L., EHRLER P. *Waldorf-Eltern in Deutschland: Status, Motive, Einstellungen, Zukunftsideen,* Beltz Juventa, Weinheim-Basel, 2018.
BRODBECK, H. *Rudolfsteiner Schule im Elterntest. Lob-Kritik-Zukunf,* Verlag PubliQation – Academic Publishing, Norderstedt bei Hamburg, 2018.
[34] Zoals de Alanus Hochschule in Duitsland (https://www.alanus.edu/de/home/), de Auckland University of Technology in Nieuw Zeeland (http://www.aut.ac.nz) , de Hogeschool Leiden in Nederland (https://www.hsleiden.nl/waarden-van-vrijeschool-

kwaliteitscontrole. De Duitse Bund der Waldorfschulen heeft sinds 2011 een eigen procedure voor het vaststellen van de kwaliteit van een school ontwikkeld dat in 2013 een DIN/EN 45001 productcertificaat kreeg.[35] Dit heeft mede met het Vlaamse Referentiekader Onderwijskwaliteit de Pedagogische Begeleidingsdienst van de steinerscholen geïnspireerd om zijn eigen visie daaromtrent te ontwikkelen.

De laatste decennia heeft de internationale steiner- (of 'waldorf-') beweging, gericht op haar 100ste verjaardag[36], extra inspanningen geleverd om vanuit haar pedagogische inzichten in dialoog te komen met het ruimere pedagogisch-wetenschappelijke en maatschappelijke forum.[37] Er wordt kennisgenomen van moderne inzichten omtrent de belangrijke invloeden op de ontwikkeling van de menselijke vermogens. Deze inzichten worden geïntegreerd in een transparante visie op moderne onderwijsthema's zoals wilsopvoeding, breed evalueren en media-educatie. Op die wijze vernieuwt de pedagogie zichzelf en toont zich hoeveel potentieel de oorspronkelijke impuls in zich draagt voor opvoeding in de 21ste eeuw. Voor de samenstelling van dit eigentijdse voorstel voor vervangende minimumdoelen zijn leerplannen van buitenlandse zusterbewegingen geraadpleegd, alsook de ontwerpteksten van het 'common curriculum' waar binnen de European Council for Steiner Waldorf Education wordt gewerkt.[38] Verder is een beroep gedaan op naslagwerken[39] binnen de internationale steinerschoolbeweging.

3.4 Visie op kwaliteitszorg

In samenwerking met hun pedagogische begeleidingsdienst zorgen steinerscholen voor een eigen invulling en professionele opvolging van hun onderwijskwaliteit, met het referentiekader OnderwijsKwaliteit[40] als toetssteen. Zoals de VLOR in haar advies van 20 dec 2018 in herinnering brengt: "Dat (OK-

onderwijs/over-het-lectoraat/kenniskring), Faculdade Rudolf Steiner in Brazilië (http://faculdaderudolfsteiner.edu.br) , Freie Hochschule Stuttgart in Duitsland (https://www.freie-hochschule-stuttgart.de), Rudolf Steiner University College in Noorwegen (https://www.steinerhoyskolen.no), Waldorf Research Institute in de Verenigde Staten van Amerika (https://www.waldorfresearchinstitute.org)

[35] https://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/qualitaet/verfahren-zur-qualitaetsentwicklung/#main-content

[36] Zie https://www.waldorf-100.org/

[37] Zie bijvoorbeeld: SCHIEREN, J. (Hrsg.), *Handbuch Waldofpädagogik und Erziehungswissenschaft*, Beltz Juventa, Weinheim & Basel, 2016.

[38] Zie bijvoorbeeld: https://ecswe.eu/developing-a-layered-and-flexible-curriculum-framework/

[39] RICHTER, T. (Red.), *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule, 4., erweiterte und aktualisierte Auflage*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 2016.
GÖTTE, W.M, LOEBELL, P., MAURER, K.M., *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsplan der Waldorfschule*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 2016 (+ de aanvullingen die via een website ter beschikking worden gesteld: https://www.forschung-waldorf.de/lehrplan/)
AVISON, K., RAWSON, M., *The tasks and content of the Steiner-Waldorf Curriculum (2e ed.)*, Floris Books, Edinburgh, 2014.
RAWSON, M., *Steiner Waldorf Pedagogy in Schools. A Critical Introduction*, Routledge, London, New York, 2021.

[40] https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Referentiekader%20OK.pdf

kader) bevat 37 kwaliteitsverwachtingen die duidelijk maken wat onderwijskwaliteit kan betekenen. Deze verwachtingen gaan over veel meer dan het bereiken van resultaten en effecten."

Waarneming, evaluatie, terugkoppeling en opvolging van de leervorderingen van leerlingen maken uiteraard deel uit van kwaliteitsvol onderwijs, naast andere facetten die in deze aanvraag minder ter zake doen. En zoals de VLOR ook in hetzelfde advies opmerkt: "Metingen van leerprestaties (zoals peilingen en internationaal vergelijkend onderwijsonderzoek) geven een te enge kijk wanneer ze niet naast andere informatiebronnen geplaatst worden en binnen een ruimere analyse passen. Bovendien richten ze de aandacht op leeruitkomsten die relatief eenvoudig te meten zijn. Daardoor blijven andere leeruitkomsten buiten beeld."

Binnen het comprehensieve onderwijs, gericht op de brede ontwikkeling van menselijke vermogens, zijn brede evaluatievormen duidelijk aan de orde. Naast de meer gebruikelijke toetsen werken de steinerscholen ook meer en meer met andere, brede evaluatievormen.

3.5 Gelijkwaardige visies

In navolging van de decretale onderwijsdoelen werd een indeling gevolgd in functie van de vakdisciplines die zijn bepaald in het decreet van 13 juni 2025.[41] Bij elke vakdiscipline wordt omschreven hoe de steinerpedagogie daar invulling aan geeft. Deze visieteksten bij de vakdisciplines (zie hoofstuk 'fundering bij de voorgestelde vervangende minimumdoelen') maken expliciet deel uit van de voorgelegde vervangende minimumdoelen. Het is immers op basis van gelijkwaardige (maar verschillende) visies op deze vakdisciplines dat besloten kan worden tot gelijkwaardigheid van de vervangende minimumdoelen.

Voor een aantal vakdisciplines werden behoorlijk wat minimumdoelen uit het decreet van 18 juli 2025 overgenomen. Dat behelst echter geen overname van de visie die aan de basis van de decretale minimumdoelen ligt, maar wel de vaststelling dat er een overlapping is tussen doelen die vanuit die visie en doelen die vanuit de visie van de steinerscholen tot stand kunnen komen.

3.6 Criteria ter beoordeling van de aanvraag tot gelijkwaardigheid

3.6.1 Criteria

De beoordeling van de gelijkwaardigheid van deze minimumdoelen door de Vlaamse regering dient te gebeuren op basis van decretaal bepaalde criteria. In het huidige decreet basisonderwijs zijn daarvoor volgende criteria vastgelegd:

§2 *"De regering beoordeelt of de aanvraag ontvankelijk is en, zo ja, of de vervangende minimumdoelen* ***in hun geheel*** *gelijkwaardig zijn met die minimumdoelen goedgekeurd door het Vlaams Parlement, en bijgevolg toelaten gelijkwaardige studiebewijzen af te leveren. […]*
De gelijkwaardigheid wordt beoordeeld aan de hand van de volgende criteria:

[41] Decreet van 13 juni 2025, *Belgisch Staatsblad*, 27 juni 2025.

1° het respect voor de fundamentele rechten en vrijheden;
2° de vereiste inhoud, in functie van de sleutelcompetenties, zoals bepaald in artikel 44;
3° de formulering
a) gebeurt onder de vorm van na te streven of te bereiken minimumdoelen, naargelang van het geval;
b) laat toe om na te gaan in welke mate bij een leerlingenpopulatie minimumdoelen worden nagestreefd of bereikt.
Voor de beoordeling van de ontvankelijkheid en van de gelijkwaardigheid wordt het gemotiveerd advies ingewonnen van een commissie van deskundigen en van de onderwijsinspectie en wordt telkens de aanvrager gehoord. […]"[42]

De voorgestelde vervangende minimumdoelen respecteren de fundamentele rechten en vrijheden. Ze zijn geformuleerd in de vorm van na te streven of te bereiken minimumdoelen, naargelang het geval. Hun formulering laat toe om na te gaan in welke mate bij een leerlingenpopulatie de minimumdoelen worden nagestreefd of bereikt.

Het is belangrijk dat de voorgestelde vervangende minimumdoelen in hun geheel worden beoordeeld zoals staat geformuleerd in §2 van art. 44bis van het Decreet Basisonderwijs, hierboven geciteerd.

[42] Decreet basisonderwijs art. 44bis, §2.

4 Fundering bij de voorgestelde vervangende minimumdoelen

4.1 Visie op Nederlands

Taal stelt de mens in staat om zich in een samenleving thuis te voelen, eraan deel te nemen en bij te dragen aan haar ontwikkeling. Taalvaardigheden dienen de sociale, culturele en maatschappelijke interactie. Een goede beheersing van het Standaardnederlands vormt in dat opzicht een essentieel fundament voor al het overige leren.

4.1.1 Visie op taalonderwijs Nederlands

In de steinerpedagogie wordt taal niet enkel beschouwd als communicatiemiddel, maar als uitdrukking van de scheppende menselijke geest. De taalontwikkeling weerspiegelt de cognitieve ontwikkeling van het kind, die op haar beurt nauw samenhangt met de fysiek-motorische en psychische ontwikkeling. Volgens de pedagogische en didactische opvattingen van de steinerscholen moeten de onderwijsdoelen voor het vak Nederlands daarom afgestemd zijn op de algemene ontwikkeling van het kind.

Het vermogen om betekenis te geven maakt taal tot een geschikt medium voor het denken. De ontwikkeling van het taalvermogen is daardoor nauw verbonden met de ontwikkeling van het denken. Dankzij denken in taal ontstaat ook de mogelijkheid om te reflecteren en orde te scheppen, wat een kind zekerheid en vertrouwen biedt.

Naast deze cognitieve dimensie heeft taal ook een kunstzinnig en gevoelsmatig aspect.
Poëtische of literaire taal biedt de mogelijkheid om via klankvormen, ritme, spraakmelodie, rijm en stijlfiguren een inhoud beleefbaar te maken. Zo bemiddelt taal tussen de binnen- en buitenwereld van de mens. Deze beleving en het voeden van de verbeelding gaat meestal vooraf aan een latere begripsmatige analyse. In die zin vormt taal een brug tussen voorstelling en begrip.

De kunstzinnige dimensie van taal is van groot belang, zowel voor de verbindende en scheppende kwaliteit (communicatie), als ten behoeve van zijn vormende kwaliteit (grammatica). Daarom dient het aanbod van gesproken en geschreven taal steeds een verzorgde, betekenisvolle eigenheid te bezitten. In steinerscholen worden talrijke bronnen gebruikt die beeldend en mensvormend zijn, zoals verhalen uit de Griekse-, Germaanse- en Noorse mythologie, sagen, legenden en sprookjes. De verhalen ondersteunen taal- en stijlontwikkeling, verrijken woordenschat en expressie, en bevorderen mondelinge taalvaardigheid en sociale interactie.

De minimumdoelen Nederlands bepalen welke kennis en vaardigheden leerlingen minimaal moeten beheersen. Ze omvatten zowel vakspecifieke kennis als wat leerlingen uit andere vakken en hun eigen leefwereld meebrengen, waarop het vak Nederlands voortbouwt.
Taalontwikkeling voltrekt zich dus in samenhang met het hele leerplan. Ook andere vakken vormen een voedingsbodem voor het leren van Nederlands.

Het vakgebied Nederlands draagt bij tot correct en expressief spreken, lezen en schrijven, maar helpt kinderen ook om te denken, te voelen en te handelen vanuit innerlijke samenhang ten opzichte van de wereld. Het helpt de leerlingen daarnaast bij ontmoetingen, het vormen van begrippen en creativiteitsontwikkeling in onze diverse samenleving.

4.1.2 Opbouw van het curriculum

In de kleuterklas berust taalonderwijs op het spontane vermogen tot nabootsing. Taal wordt daar vooral beleefd in liedjes, versjes, verhalen, rijmpjes, spelletjes en gesprekken. Deze rijke, ritmische taalomgeving voedt het taalgevoel en breidt de woordenschat op natuurlijke wijze uit. In de steinerpedagogie is taal steeds verbonden met beweging en zintuiglijke ervaring: kinderen leren via de handeling, het spreken en het beleven. Taalonderwijs is in deze fase nog impliciet: er wordt niet gestart met formeel lezen of schrijven. De nadruk ligt op het ontwikkelen van lees- en schrijfvoorwaarden via spel, ritme en beweging, zoals oriëntatie in ruimte en tijd, auditieve en visuele discriminatie en geheugenontwikkeling.

Wanneer het kind naar de lagere school gaat, dan is dat op de leeftijd dat het kind niet langer vanzelf leert door nabootsing, maar uit eigen innerlijke kracht. In het eerste leerjaar sluit het lees- en schrijfonderwijs aan bij deze natuurlijke ontwikkeling. Het schrijven (als motorische activiteit) gaat vooraf aan het lezen (als cognitieve activiteit): vanuit de handeling groeit gaandeweg het begrip. Hier wordt werkelijk ruimte en tijd voor gemaakt, wetende dat het lezen op lange termijn dan niet enkel een technisch karakter heeft, maar ook het begrijpend lezen daarbij wordt geïntegreerd. De leerlingen schrijven aanvankelijk gekende woorden en zinnen uit liedjes en verhalen en herkennen die later als letter- en/of woordbeeld.

De taalbeleving ondergaat door het leren lezen van een alfabetisch schrift een grondige transformatie. Er vindt een abstractieproces plaats waar taal ontdaan wordt van zijn beleefde betekenis naar een abstracte en kunstmatige opdeling in klankonderdelen (foneembewustzijn). Die overgang wordt in de steinerschool in het eerste leerjaar betekenisvol gemaakt door de lettertekens niet enkel als abstracties aan te reiken maar de klank-tekenkoppeling nog aanvankelijk te laten aansluiten bij de belevingswereld. De letters worden vanuit het beeldende (medeklinkers) en het muzikale (de klinkers) aangebracht.

In het taalonderwijs ligt vanaf het vierde leerjaar de nadruk op taalbewustzijn en grammatica: leerlingen onderzoeken zinsstructuren, woordsoorten, spelling, en leren hoe taal hun denken ordent. Dit bereidt hen voor op zelfstandig, waarheidsgetrouw en kritisch denken.

Tegen het einde van de lagere school groeit taalgebruik uit tot een instrument van zelfstandig denken en leren. Leerlingen ontwikkelen vaardigheden als ordenen, samenvatten, argumenteren en reflecteren. Daarnaast wordt taal ook een oefening in ethische en sociale vorming: luisteren, zorgvuldig formuleren en waarachtig spreken komen aan bod. Deze vaardigheden bereiden hen voor op het secundair onderwijs en op een bewuste deelname aan het maatschappelijk leven.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen Nederlands werden de decretale minimumdoelen grotendeels overgenomen. De minimumdoelen Nederlands zesde leerjaar zijn te bereiken op individueel niveau.

4.2 Visie op wiskunde

4.2.1 Visie op wiskundeonderwijs

Net zoals voor de andere vakdisciplines leggen de steinerscholen ook voor wiskunde het accent op een geleidelijke en brede ontwikkeling van vermogens. Deze brede ontwikkeling houdt niet enkel de ontwikkeling van fysieke, psychische en geestelijke vermogens in, maar met name ook van sociaal- morele kwaliteiten. De opbouw van het curriculum sluit inhoudelijk bij deze ontwikkeling aan. Het uitgangspunt bij de selectie van de kennis en vaardigheden in de curriculumopbouw is de wijze waarop de leerlingen de werkelijkheid beleven en ervaren en er betekenis aan kunnen verlenen. Centraal aandachtspunt daarbij is het ondersteunen van en het aansluiten bij de beoogde brede ontwikkeling. Niet de wetmatigheden van de wiskunde staan centraal in de curriculumopbouw in het basisonderwijs, wel de wijze waarop de beheersing van deze wetmatigheden bij de brede ontwikkeling aansluiten en deze ook ondersteunen.

In het algemeen beschouwen de steinerscholen wiskunde als element in een dynamische, leeftijdsadequate denkontwikkeling, wat verder gaat dan een geheel van tools en abstracte principes om problemen op te lossen. Het ontwikkelen van wiskundige kennis en vaardigheden vindt niet enkel plaats in een op zichzelf staand wiskundig denkkader, maar is ingebed in veel verschillende contexten. Het onderwijzen van wiskunde beweegt zich steeds tussen het leren beheersen van algemeen geldende wetmatigheden en de zich ontwikkelende individuele vermogens van de kinderen. Tevens beweegt het zich tussen de omgang met conventies en de kunstzinnige dimensie van wiskunde. De steinerscholen streven ernaar met het wiskundeonderwijs al deze verschillende invalshoeken te integreren, wat ook doorwerkt op een veelzijdige vorming van de leerling als persoon.

4.2.2 Opbouw van het curriculum

De opbouw van de wiskundige kennis en vaardigheden sluit aan bij de wijze waarop leerlingen de werkelijkheid beleven, kunnen begrijpen en erin handelen. Binnen deze context worden inzichten geleidelijk opgebouwd.
In het wiskundige leer- en ontwikkelingsproces in de kleuterschool staan ritme, regelmaat en ordening via lichaams- en gevoelsgebonden activiteiten centraal. In handelingen en bewegingen ervaren kleuters de concepten hoeveelheid, tijd, opeenvolging, maat, gewicht en de concreet-praktische verbanden daartussen. Het wiskundig handelen is ingebed in het dagelijkse schoolleven waardoor het verweven is met de betekenisvolle activiteiten van alle leergebieden.

In de loop van de lagere school gaat deze ontwikkeling over in het begrijpen van abstracte wetmatigheden. In de eerste jaren richt het wiskundeonderwijs in de steinerscholen zich op de kennis en vaardigheden die ‘al doende’ kunnen verworven en geoefend worden. De ritmes en patronen die bijvoorbeeld in de tafels van vermenigvuldiging en andere bewerkingen geleerd worden, dragen niet enkel bij tot wiskundige kennis en vaardigheid, maar ondersteunen in

belangrijke mate de ruimere bewustzijnsontwikkeling. In de mate dat de inhouden diepgaand worden verworven, werken ze in bredere zin als ontwikkelingsstof. Zeker in de eerste leerjaren van de lagere school – maar niet enkel daar – vormt de kennisontwikkeling een harmonisch geheel met de motorische, kunstzinnige, psychische en sociale ontwikkeling.

In de curriculumopbouw van de steinerscholen start het werken met breuken in het vierde leerjaar. Zodra de principes daarvan op basisniveau beheerst worden (eind vierde leerjaar), volgen de decimale getallen.
Vanaf het zesde leerjaar wordt in de steinerscholen het causaliteitsprincipe in zijn expliciete betekenis aangewend. De wiskunde kan dan geleidelijk losgekoppeld worden van de onderliggende beleefbare realiteiten waarbij het abstractieniveau (het loslaten van de verbinding met concrete voorstellingen) nog beperkt wordt gehouden. Hierbij sluit het rekenen met procenten aan. Dit wordt aangeleerd en geoefend, mede als voorbereiding op de algebra in de eerste graad secundair.

In de tweede graad vindt er vaak voorbereidend werk voor de derde graad plaats. Aan heel wat doelen wordt dan al gewerkt, dit terwijl ze als minimumdoel eind zesde leerjaar pas gekend dienen te zijn. Op die manier komt bijvoorbeeld vanuit contextvol leren de verhoudingstabel reeds via vraagstukken tot leven in de vierde klas. Dit terwijl het werkelijke abstracte gebruik en het toepassen ervan binnen meten en metend rekenen pas in de zesde klas verankerd en dus als evalueerbaar wordt gezien.

Het voorstellingsvrij rekenen met negatieve getallen en kubieke maten vraagt een hoger abstractieniveau en zijn daarom pas in het secundair onderwijs aan de orde. Het begrippenkader aangaande kubieke maten wordt wel al in het zesde leerjaar aangebracht. Maar het oefenen van rekenkundige principes zonder voldoende onderliggend en geïntegreerd inzicht, sluit niet aan bij de visie van de steinerscholen dat leerinhouden best zo nauw mogelijk aansluiten bij de brede ontwikkeling. De integratie van het motorische en kunstzinnige beleven speelt een belangrijke rol in het leerproces.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen wiskunde werden de decretale minimumdoelen grotendeels overgenomen. De minimumdoelen wiskunde zesde leerjaar zijn te bereiken op individueel niveau.

4.3 Visie op wetenschap en techniek

4.3.1 Visie op onderwijs in wetenschap en techniek

De vakdisciplines wetenschap & techniek, aardrijkskunde en geschiedenis steunen in de steinerscholen in grote lijnen op een gemeenschappelijke visie. Samen vormen ze een essentieel onderdeel van het pedagogische doel: de kleuters en leerlingen ontdekken stapsgewijs de wereld waarin ze opgroeien en vinden er geleidelijk hun eigen plaats in. Ze leren de wereld waarin de mens leeft in zijn vele facetten kennen. Daarbij wordt aangesloten bij de leeftijdsgebonden wijze waarop kleuters en leerlingen zich tot de wereld verhouden en hoe ze deze begrijpen. De gekozen inhouden en werkvormen ondersteunen ook de kwalitatieve ontwikkeling van dit begripsvermogen.

Specifiek met betrekking tot techniekonderwijs is dat het uitgaat van het zelf handelen en leren hanteren van technische processen. De stappen van technische processen worden door de leerlingen zelf doorlopen: experimenteren, ontwerpen, plannen, bijsturen en creëren. Daardoor worden deze stappen transparant en als menselijk handelen ervaren.

4.3.2 Opbouw van het curriculum

De kleuters worden steeds meer vertrouwd met de wereld door erin te handelen, door deze spelenderwijs te ontdekken, door taal en verhaal. Binnen de ordening van het dagelijkse leven vindt een veelzijdige omgang plaats met ruimte, tijd, de levende en niet-levende natuur, de techniek.
Ook in de eerste drie leerjaren van de lagere scholen komen alle aspecten van de vakdisciplines aardrijkskunde, geschiedenis, wetenschap & techniek nog geïntegreerd aan bod. Vanaf het vierde leerjaar wordt een begin gemaakt met een verzelfstandiging van vakinhouden die thematisch gebundeld en onderwezen worden.

Kleuters worden uitgedaagd om in een rijke en betekenisvolle omgeving spelend te handelen, waar te nemen, creatief te experimenteren en te exploreren en krijgen hier ook de ruimte voor. De omgang met de wereld en techniek leren ze in belangrijke mate door nabootsing. Er is een diversiteit aan materialen aanwezig zoals een poppenhoek, een werktafel, een keukentje, molentjes, planken, blokken, een weefraam, wol en doeken. Ze ontdekken tijdens het buiten spelen ook tal van natuurlijke verschijnselen zoals planten, dieren, de lucht, de wolken, de zon....
Het schoolse jaar-, week- en dagritme hangt nauw samen met de seizoenen en bijhorende ontwikkelingen in de natuur. Er worden seizoensgebonden verhalen verteld en de kleuters gaan in aansluitende activiteiten creatief aan de slag.

De opbouw van het curriculum wetenschappen en techniek in de lagere school vertrekt vanuit dezelfde visie. In de eerste drie leerjaren komen aan wetenschap en techniek gerelateerde aspecten geïntegreerd aan bod, zoals door het leren kennen van ambachten, het bouwproces. Het uitgangspunt hierbij is hoe de mens leeft in verbinding met de wereld in zijn vele facetten, de levende en niet-levende natuur.

Vanaf het vierde leerjaar vormen belangstelling voor en verwondering over de wereld het uitgangspunt om een nieuwe verhouding aan te gaan en er zich op een andere wijze mee te verbinden. Via de dierkunde wordt hier in het vierde leerjaar aan gewerkt. In het vijfde leerjaar komt plantkunde aan bod, het laat een eerste gericht oefenen van observatie toe. In het zesde leerjaar tenslotte worden fysica en mineralogie behandeld. Door de observatie van de dode natuur kunnen het causaliteitsprincipe en de fysische wetmatigheden ontdekt en begrepen worden. Inhouden die niet vanuit deze principes behandeld kunnen worden, zoals het deeltjesmodel en evolutietheorie, komen pas in het secundair onderwijs aan bod.

In vakken als handwerk, tuinbouw en houtbewerking worden technische vaardigheden op een geïntegreerde en betekenisvolle manier ontwikkeld.
In handwerk oefenen leerlingen met technieken zoals breien, haken, naaien, weven en borduren. Precisie, geduld en doorzettingsvermogen staan centraal. Handwerk verbindt praktisch handelen met creatief denken en ondersteunt zo

de motorische ontwikkeling, het probleemoplossend vermogen en een verantwoord omgaan met materialen.

In tuinbouw ontdekken leerlingen natuurlijke cycli door bijvoorbeeld te zaaien, te verzorgen en te oogsten. Ze ervaren seizoensgebonden processen, leren zorg en verantwoordelijkheid dragen, ontwikkelen duurzaamheidsbewustzijn en krijgen inzicht in de samenhang tussen mens, plant en omgeving.

In houtbewerking leren leerlingen houtsoorten en materialen kennen en passen ze technieken toe, zoals zagen, schuren en verbinden. Ze ontwikkelen precisie, ruimtelijk inzicht, probleemoplossend vermogen en vakmanschap, en verbinden praktisch handelen met creatieve en technische uitdagingen.

Binnen de vervangende minimumdoelen werden bepaalde wetenschappelijke begrippen (zoals massadichtheid, chemische energie, kernenergie, biodiversiteit, erfelijkheid,..) niet expliciet als begrip opgenomen in de lagere school. Deze keuze betreft geen inhoudelijke reductie, maar een ontwikkelingsgerichte ordening in de tijd.

In de lagere school ligt de nadruk op de concrete waarneming, ervaringsgericht leren, handelend onderzoeken.
Het systematisch hanteren van abstracte wetenschappelijke begrippen veronderstelt een ontwikkeld vermogen tot formeel en causaal denken, dat zich manifesteert in de eerste graad van het secundair onderwijs.
Om die reden hoort de expliciete begripsmatige en theoretische uitwerking daar thuis.

De betreffende inhouden zijn in de lagere school wel al aanwezig op concreet niveau. Enkele voorbeelden:

- Massa en gewicht worden lichamelijk ervaren via tillen, dragen, wegen en werken met natuurlijke materialen.
- Krachten en technische principes worden onder meer beleefd in handwerk, houtbewerking en praktische vaardigheden.
- Samenhang in ecosystemen wordt waargenomen binnen mens- en dierkunde, plantkunde en tuinbouw.
- Ongeslachtelijke voortplanting bij planten komt aan bod in de vijfde klas (o.a. via uitlopers, knollen en bollen), binnen een context van directe observatie.

Het onderscheid ligt dus in het moment van introductie van de abstracte terminologie, niet in de inhoudelijke aanwezigheid ervan binnen concrete context.

De didactische opbouw volgt hierbij consequent het principe dat de wetenschappelijke begrippen op het moment van introductie moeten aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van de leerling en zo duurzaam kunnen worden verankerd.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen wetenschap en techniek werden de decretale minimumdoelen deels herwerkt en deels overgenomen.

4.4 Visie op aardrijkskunde

4.4.1 Visie op aardrijkskundeonderwijs

De vakdisciplines wetenschap & techniek, aardrijkskunde en geschiedenis steunen in de steinerscholen in grote lijnen op een gemeenschappelijke visie. Samen vormen ze een essentieel onderdeel van het pedagogische doel: de kleuters en leerlingen ontdekken stapsgewijs de wereld waarin ze opgroeien en vinden er geleidelijk hun eigen plaats in. Ze leren de wereld waarin de mens leeft in zijn vele facetten kennen. Daarbij wordt aangesloten bij de leeftijdsgebonden wijze waarop kleuters en leerlingen zich tot de wereld verhouden en hoe ze deze begrijpen. De gekozen inhouden en werkvormen ondersteunen ook de kwalitatieve ontwikkeling van dit begripsvermogen.

In de steinerscholen sluit het aardrijkskundeonderwijs aan bij de ontwikkeling van het kind. Hierbij is de ontwikkelingsstof opgebouwd volgens een spiraalvormig principe: telkens terugkerend maar op een hoger abstractieniveau en vanuit een breder perspectief. De aanpak is concentrisch en start bij de beleving en subjectieve leefwereld van het kind (huis, school, buurt). Dit breidt zich geleidelijk uit naar een meer objectieve beleving van de regio, het eigen land, het continent en de hele wereld. Deze concentrische opbouw bevordert een diepe, ervaringsgerichte verbinding met de leerstof.
Het vak aardrijkskunde biedt leerlingen de mogelijkheid om de eigen belevingswereld te ontwikkelen en zo hun leefwereld te vergroten en te groeien naar wereldburgerschap. De steinerscholen willen leerlingen kennis van de wereld bijbrengen naast een diepgaand begrip en respect voor de aarde en haar bewoners, en de vaardigheden om de wereld, dichtbij en veraf, te begrijpen en vorm te geven.
De vakinhoudelijke progressie leidt tot het vermogen om verschijnselen in de ruimte te begrijpen, veranderingen te duiden en relaties te leggen tussen mens, natuur en landschap.

4.4.2 Opbouw van het curriculum

De kleuters worden steeds meer vertrouwd met de wereld door erin te handelen, door deze spelenderwijs te ontdekken, door taal en verhaal. Binnen de ordening van het dagelijkse leven vindt een veelzijdige omgang plaats met ruimte, tijd, de levende en niet-levende natuur, de techniek.
Ook in de eerste drie leerjaren van de lagere scholen komen alle aspecten van de vakdisciplines aardrijkskunde, geschiedenis, wetenschap & techniek nog geïntegreerd aan bod. Vanaf het vierde leerjaar wordt een begin gemaakt met een verzelfstandiging van vakinhouden die thematisch gebundeld en onderwezen worden.

Bij de kleuters gaat het er in aardrijkskunde in eerste instantie om zich in tijd en ruimte te leren oriënteren. Daarnaast leren zij al doende een heel aantal begrippen om datgene wat ze in hun leef- en belevingswereld aantreffen te benoemen.
In de lagere school ontstaat de vakdiscipline aardrijkskunde (in de hogere leerjaren) uit het vak ‘heemkunde’ (in de lagere leerjaren). In de heemkunde wordt alles nog al doende, verhalend en in samenhang aangeboden. Kinderen nemen hun natuurlijke omgeving nog als een vanzelfsprekend geheel waar. Pedagogische doelen hierbij zijn vertrouwen, dankbaarheid en zekerheid.
In het vierde leerjaar wordt de omliggende wereld ‘in kaart gebracht’. De leerlingen maken een plattegrond van de klas, van de school en gaan op verkenning in hun schoolomgeving. Ze leren over het dorp of de stad waar de

school gelegen is, hun streek en bespreken daarbij aardrijkskundige en geschiedkundige aspecten. Ook België komt (staatkundig) aan bod.
In het vijfde en zesde leerjaar verruimen de leerlingen hun blikveld door te leren over België, Europa en uiteindelijk de hele wereld.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen aardrijkskunde werden de decretale minimumdoelen deels herwerkt en deels overgenomen.

4.5 Visie op geschiedenis

4.5.1 Visie op geschiedenisonderwijs

De vakdisciplines wetenschap & techniek, aardrijkskunde en geschiedenis steunen in de steinerscholen in grote lijnen op een gemeenschappelijke visie. Samen vormen ze een essentieel onderdeel van het pedagogische doel: de kleuters en leerlingen ontdekken stapsgewijs de wereld waarin ze opgroeien en vinden er geleidelijk hun eigen plaats in. Ze leren de wereld waarin de mens leeft in zijn vele facetten kennen. Daarbij wordt aangesloten bij de leeftijdsgebonden wijze waarop kleuters en leerlingen zich tot de wereld verhouden en hoe ze deze begrijpen. De gekozen inhouden en werkvormen ondersteunen ook de kwalitatieve ontwikkeling van dit begripsvermogen.

Historisch bewustzijn wakkert de burgerzin van leerlingen aan en levert een bijdrage aan de overdracht van cultuur, de overdracht van waarden en normen en burgerschapsvorming. Geschiedenis wordt gezien als een verhaal van mensen. De nadruk ligt op het leren begrijpen van menselijke motieven, keuzes en gevolgen. Dit helpt om de wereld en het eigen leven te begrijpen en om te ontdekken hoe er een samenhang bestaat tussen de interpretatie van het verleden, het begrijpen van het heden en het perspectief op de toekomst. Geschiedkundige inhouden worden in de steinerscholen verhalend gebracht, waarbij de focus ligt op de belevingswereld van de leerlingen en hun eigen persoonlijke ontwikkeling. Er wordt hierbij gebruik gemaakt van cultuur, kunst, literatuur, architectuur, techniek en de leefwereld van de leerlingen om historisch-culturele gebeurtenissen in de beleving van de leerlingen te integreren. Voor het basisonderwijs geldt in dit opzicht in het algemeen: van verhaal tot geschiedenis. Vanuit beeldrijke verhalen en mythische motieven groeit geleidelijk een tijdsbesef, dat zich pas later ontwikkelt tot historisch denken in meer abstracte zin.
Het curriculum in de lagere school is daarom diepgaand en intensief gericht op de oude tijd.
Deze brede en betekenisvolle kennismaking met de oorsprong van de menselijke cultuur vormt de noodzakelijke voedingsbodem waarop later, in het secundair onderwijs, de moderne tijd en de actuele geschiedenis begripsmatig kunnen worden opgebouwd.

4.5.2 Opbouw van het curriculum

De kleuters worden steeds meer vertrouwd met de wereld door erin te handelen, door deze spelenderwijs te ontdekken, door taal en verhaal. Binnen de ordening van het dagelijkse leven vindt een veelzijdige omgang plaats met ruimte, tijd, de levende en niet-levende natuur, de techniek.

Ook in de eerste drie leerjaren van de lagere scholen komen alle aspecten van de vakdisciplines aardrijkskunde, geschiedenis, wetenschap & techniek nog geïntegreerd aan bod. Vanaf het vierde leerjaar wordt een begin gemaakt met een verzelfstandiging van vakinhouden die thematisch gebundeld en onderwezen worden.

Bij de kleuters en de eerste leerjaren van de lagere school, gaat het bij geschiedenis in eerste instantie over oriëntatie in tijd en ruimte, waarbij voornamelijk van de eigen leef- en belevingswereld wordt uitgegaan. De historische dimensie komt nog geïntegreerd aan bod. In het vierde leerjaar worden ook reeds historische verhalen en gegevens gebruikt.
Vanaf het vijfde leerjaar start de chronologische opbouw van het historisch referentiekader. Het vak geschiedenis is een zelfstandig vak waarbinnen een zo nauwkeurig mogelijke, beeldrijke beschrijving van de historische gebeurtenissen wordt nagestreefd. Dat gebeurt in de steinerscholen in Europa volgens dezelfde periodisering. De voorgestelde minimumdoelen zijn hieraan gekoppeld.

1ste fase	Doorloop 1: historische oriëntering in tijd en ruimte – chronologisch opbouwende cultuurgeschiedenis van voorgeschiedenis en prehistorie tot heden	
	klas 5 BaO	Prehistorie (mythische tijden) tot Griekse oudheid
	klas 6 BaO	Romeinse oudheid en middeleeuwen
	1ste lj 1ste gr SO	Vroegmoderne tijd tot 18de eeuw
	2de lj 1ste gr SO	Franse Revolutie & eerste industriële revolutie
	1ste lj 2de gr SO	Moderne tijd tot 21ste eeuw
2de fase	Doorloop 2: historische oordeelsvorming	
	2de lj 2de gr SO	Prehistorie tot Griekse oudheid
	1ste lj 3de gr SO	Romeinse oudheid en middeleeuwen
3de fase	Overzicht en reflectie op het historisch bewustzijn	
	2de lj 3de gr SO	Overzicht en analyse van recente geschiedenis en het heden

Steinerscholen werken vanaf klas 5 met een visuele weergave van het historisch continuüm door middel van het gebruik van een tijdslijn. Hierbij worden de meest kenmerkende historische leerinhouden voor leerlingen duidelijk zichtbaar. Zo wordt ook visueel een brug geslagen tussen het verhalende, beeldende karakter van het geschiedeniscurriculum in de basisschool en de meer analytisch reflectieve benadering van historisch bewustzijn in het secundair onderwijs.

Het behandelen van tijdsvakken vanaf de Vroegmoderne tijd komt volgens de curriculumopbouw van de Europese steinerscholen aan bod vanaf de eerste graad secundair onderwijs. Deze tijdsvakken vragen, met hun nadruk op analyse, individualisme en maatschappelijke structuren, een verdere ontwikkeling van begripsmatig denken en moreel oordeel. Deze vermogens worden pas volledig

werkzaam in de adolescentie, waardoor de behandeling van de moderne en vroegmoderne tijd in het secundair onderwijs pedagogisch verantwoord is.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen geschiedenis werden de decretale minimumdoelen deels herwerkt en deels overgenomen.

4.6 Visie op muzische vorming

4.6.1 Visie op onderwijs in muzische vorming

De steinerpedagogie beoogt in haar curriculum een procesmatige verwevenheid van cognitieve, praktisch-ambachtelijke en muzisch-kunstzinnige activiteiten. Kunstzinnig wordt hierbij opgevat als enerzijds verwondering en bewondering hebben voor de wereld om ons heen en het schone ervan ontdekken en anderzijds een creatieve, onderzoekende manier van denken en handelen ontwikkelen. Muzische processen leveren hier waardevolle bijdragen aan een algemene en persoonlijke vorming. Leerlingen verwerven kennis en vaardigheden binnen de domeinen muziek, dans, drama en beeldende kunst. Ze leren zelf artistiek-creatief verbeelden en dit te beleven door te exploreren, te experimenteren en op een creatieve wilskrachtige manier tot vorm te komen. Ze leren op eigen werk en op werk van anderen reflecteren. De vrijheid die hierin geboden wordt en vooral ook de delicate manier waarop dat proces wordt begeleid staat garant voor echtheid, authenticiteit en waarachtigheid waarmee leerlingen zich kunnen leren uitdrukken. Daardoor leren ze zich kritisch verhouden tot cultuuruitingen, deze te interpreteren en te plaatsen in een breed maatschappelijk perspectief.

4.6.2 Opbouw van het curriculum

De voorgestelde minimumdoelen volgen een fasering die rekening houdt met de leeftijdsgebonden ontwikkeling en de individuele vraag van ieder kind. In muzische vorming ligt het accent op de eigenheid van elk kind, zowel afzonderlijk als in groep. Voor kleuters is het actief fantasierijk omgaan met kleur, vorm, ritme, melodie, taal en beweging het belangrijkst. In de wijze waarop ze hierin actief zijn, tonen ze hun individuele en sociale ontwikkeling.
Zeven- tot veertienjarige leerlingen ervaren door het schilderen, tekenen, musiceren en bewegen de verschillende aspecten van het muzische en de verschillende vormen waarin creativiteit zich in de wereld kan manifesteren. Die creativiteit, vrijheid, vindingrijkheid en authenticiteit zijn waarneembaar. Ook bij de uitvoering van bepaalde muzische werken (composities, liederen, toneelspelen, dansen), het creatief vormgeven binnen de beeldende kunsten of de voordracht van poëzie of proza kan men waarnemen in hoeverre de uitvoerende personen in het kunstzinnig project ‘scheppend aanwezig’ zijn. De processen die zich afspelen tijdens het oefenend muzisch-kunstzinnige handelen zijn het belangrijkst; het resultaat geeft een beeld van de doorlopen individuele en sociaal-maatschappelijke ontwikkeling.
~~De steinerscholen kiezen ervoor om alles wat digitale media-educatie betreft, onder te brengen in de vakdiscipline ICT.~~
In de steinerscholen basisonderwijs wordt media niet gehanteerd als een vijfde muzische bouwsteen naast muziek, beeld, drama (taal) en dans (beweging). Media hangt immers steeds samen met een of meerdere van deze basiselementen. Het doel in het basisonderwijs is het verwerven van

basiservaringen met en praktische inzichten in deze vier fundamentele elementen. Het technisch-digitaal genereren of bewerken van beeld (stil of bewegend), geluid of taal is daarom geen muzische doelstelling. Dit betekent niet dat technische toepassingen per definitie vermeden worden. De leerlingen zijn bijvoorbeeld ook betrokken bij de technische aspecten van een toneelopvoering (belichting, decor, achtergrondgeluiden), waar bovendien beeld, taal, beweging en muziek geïntegreerd en creatief vorm krijgen.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen muzische vorming werden de decretale minimumdoelen volledig herschreven.

4.7 Visie op lichamelijke opvoeding

4.7.1 Visie op onderwijs in lichamelijke opvoeding

De bewegingscultuur heeft de afgelopen decennia een grote transformatie ondergaan. Door de toegenomen verkeersdrukte en de alomtegenwoordigheid van verschillende beeldschermen, is er veel minder vrije bewegingsruimte dan vroeger. Kinderen spelen (bijna) niet meer op straat of in andere open ruimtes.

In de steinerscholen is de lichamelijke opvoeding een onderdeel van de algemene vorming. Lichaamstraining gaat hand in hand met de ontwikkeling van de bewegingsmogelijkheden in functie van de ontwikkeling van de gehele persoon. Bij lichamelijke opvoeding is ook de sociale interactie belangrijk, naast oriëntatie in tijd en ruimte.

Binnen de steinerpedagogie streeft men een volledige ontplooiing van de kind-eigen bewegingsmogelijkheden na binnen elke ontwikkelingsfase. Deze hangen op hun beurt af van de verschillende groeifases van het kinderlichaam en van de psychische ontwikkeling die ook gefaseerd verloopt.

4.7.2 Opbouw van het curriculum

In de kleuterklas nodigt de bewegingsopvoeding voornamelijk uit tot bewegingsvormen waarin ontwikkeling en beheersing van fijne en grove motoriek verweven zijn met elementen die de gevoelsrijkdom en de scheppende fantasie aanspreken. Er wordt ingezet op het vergroten van het lichaamsbesef en de bewegingsbeheersing naast het verfijnen van het coördinatievermogen en de motorische vaardigheden. Dit uit zich in verschillende kringspelen, evenwichtsoefeningen, touwtjespringen, en gelegenheid tot hinkelen, kruipen, klimmen, glijden, lopen, … zowel binnen als buiten.
In de eerste klassen van de lagere school wordt hierop verder gebouwd en ligt het accent op ritmisch bewegen in kringspelen, bewegingsspelen en traditionele kinderspelen zoals hinkelen en hoepelen.
Vanaf het derde leerjaar sluit de lichamelijke opvoeding aan bij het motief van grenzen afbakenen en het beleven van grenzen, dat rond die leeftijd zijn intrede doet. Het kind krijgt de gelegenheid om de eigen mogelijkheden en beperkingen te verkennen en daaraan een waarheidsgetrouw zelfbeeld te ontwikkelen. De kring- en bewegingsspelen worden uitgebreid met volksdansen, balspelen en tikspelen. Balbeheersing wordt geoefend en er wordt geturnd met en zonder toestellen.

In de hogere klassen komen moeilijkere turnoefeningen en verschillende atletiekvormen aan bod.

In voorgestelde vervangende minimumdoelen lichamelijke opvoeding werden alle decretale minimumdoelen overgenomen.

4.8 Visie op ICT

4.8.1 Visie op ICT- onderwijs

Een hedendaagse pedagogie is zich ervan bewust dat kinderen en jongeren opgroeien in een door digitale media doordrongen wereld. Daarom is elk onderwijs in de huidige tijd tegelijk ook media-onderwijs. Steineronderwijs wil leerlingen aan het eind van de middelbare school in staat stellen om digitale media bewust, kritisch en creatief te gebruiken, vanuit een innerlijke autonomie en sociaal verantwoordelijkheidsbesef. Media-onderwijs omvat ook het leren herkennen van beïnvloeding, algoritmen, digitale veiligheid en privacy. Leerlingen ontwikkelen een kritisch, reflectief vermogen dat hen in staat stelt om bewust te handelen in een digitale samenleving.

Het media-onderwijs van de steinerpedagogie is gebaseerd op de ontwikkeling van het kind. Deze pedagogie houdt er rekening mee dat er periodes in de ontwikkeling zijn waarin het intensieve gebruik van allerlei digitale media de gezonde ontwikkeling belemmert. In die periodes zet ze geen digitale apparaten in voor de opvoeding en het onderwijs.
In de vroege kindertijd is de belangrijkste opgave van de school om kinderen te stimuleren om de eigen motoriek, taalvaardigheid en creatieve fantasie te ontwikkelen. Daartoe behoren vooral de ontwikkeling van de zintuigen en vervolgens die van de hersenen.

4.8.2 Opbouw van het curriculum

Met het leren schrijven en lezen in het eerste leerjaar start de media-educatie al. De leerlingen leren om het medium schrift te beheersen, dat nog altijd de basis is van elke vorm van mediacompetentie.
Ook de twee andere mediavormen – beeld en geluid – kenmerken sinds oertijden de menselijke cultuur. Daarom is het zinvol dat kinderen vroeg leren om zelf beelden te schilderen en zelf een muziekinstrument te bespelen. Dat eigen vermogen is de grondslag om later mediaproducten te kunnen beoordelen. Analoge handelingen helpen de kinderen om dingen in de ware zin van het woord te begrijpen. Doordat de kinderen eerst analoge technieken leren kennen, wordt de basis gelegd om uit eigen ervaring te beoordelen wanneer en hoe digitale technieken zinvol ingezet kunnen worden.
In de hogere klassen van het lager onderwijs (klas 5 en 6) worden digitale media stapsgewijs geïntroduceerd als hulpmiddel om te onderzoeken, te creëren en samen te werken.
Leerlingen bouwen daarbij voort op hun analoge ervaringen: inzicht in vorm, taal en ritme vormen de basis voor digitale geletterdheid, kritisch denken en verantwoord online handelen. Deze eerste stappen bereiden hen voor op het secundair onderwijs, waar digitale technologie een grotere rol krijgt in onderzoek, ontwerp en communicatie. Zo ontwikkelen leerlingen niet alleen praktische vaardigheden, maar ook een bewuste, autonome en toekomstgerichte omgang met technologie, passend bij een snel veranderende samenleving.

De Federatie van Steinerscholen ziet het als haar opdracht om eigentijdse, mensgerichte en inclusieve vormen van media-onderwijs te ontwikkelen, in samenwerking met partners in binnen- en buitenland. Daarom was ze in de jaren 2022-2025 actief betrokken bij het ontwikkelen van een internationaal curriculum inzake media-educatie, inclusief ICT. Dit gebeurde in een Erasmus+project, getiteld HERMMES (Holistic Education, Resilience and Media Maturity in Educational Settings). De resultaten daarvan zijn te vinden op www.hermess.eu. Succesvolle presentaties daarvan vonden reeds plaats op bijeenkomsten van de UNESCO, de Raad van Europa en in de Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten.
Op de website van HERMMES kan men doelen vinden voor kinderen van alle leeftijden tussen 0 en 18 jaar, gekoppeld aan leerstrategieën, good practices en uitleg over de verbanden tussen de cognitief-psychologische ontwikkeling en de betreffende doelen inzake ICT en media.

Onderstaande minimumdoelen zijn deels overgenomen uit de decretale minimumdoelen, deels eigen minimumdoelen, geïnspireerd op de resultaten van het HERMMES-project. Ze omvatten tevens de doelen uit het hoofdstuk ‘media’ van de vakdiscipline ‘muzische vorming’.

In voorgestelde vervangende minimumdoelen ICT werden de decretale minimumdoelen grotendeels overgenomen.

4.9 Visie op attitudes

4.9.1 Visie op onderwijs in attitudes

In de steinerscholen staat de ontwikkelingsgerichte persoonsvorming van jonge mensen in creatieve vrijheid, cognitieve zelfstandigheid en morele verantwoordelijkheid centraal. In het kleuter- en basisonderwijs worden de fundamenten gelegd voor welzijn, integriteit, lichamelijke gezondheid en levenslange sociale, emotionele, intellectuele en spirituele ontwikkeling. Dit vraagt van kinderen dat ze gaandeweg leren beschikken over de juiste attitudes, sociale vaardigheden en levenskennis. Persoonsvormende attitudes zoals respect, gezondheid, veiligheid en doorzettingsvermogen zijn naast socialiserende vaardigheden, zowel in de schoolse context als in het verdere leven van wezenlijk belang.

4.9.2 Opbouw van het curriculum

Net zoals bij andere vakdisciplines, waarbij de individuele ontmoeting en de pedagogische integriteit tussen leerlingen en leerkrachten doorslaggevend zijn, gebeurt het aanleren van attitudes op kleuterleeftijd voornamelijk door de nabootsing. Een gezonde levensstijl, een respectvolle omgang en het creëren van een warm en veilig schoolklimaat wordt door de kleuterleerkracht voorgeleefd.
In de lagere school worden leerlingen in hun denken en doen meer en meer onafhankelijk. Jonge kinderen zoeken hierbij in eerste instantie een autoriteit om zich aan te spiegelen; de leerkracht is de gids. De autoriteit van de leerkracht is geworteld in inspiratie en gezag vanuit innerlijke kracht, niet in macht, maar als een liefdevolle, stevige gids die zich verbindt met de ontwikkeling van het kind.

Gaandeweg ontwikkelen leerlingen daarmee het vermogen om zich in hun gedrag als autonoom persoon op verantwoordelijke wijze tot de maatschappij te verhouden.

Constructief omgaan met diversiteit en bouwen aan een diversiteitscultuur tonen zich elke dag in de manier waarop met kinderen wordt omgegaan en hoe kinderen met elkaar leren omgaan. Door zowel zelfstandig als samen te werken thuis en op school groeien leerlingen in sociale interactie. Vanaf het vierde leerjaar gaan de leerlingen er klassikaal over in gesprek en leren ze hierover reflecteren onder begeleiding van de leraar.

De sociale structuur van de school, de omgang van de leerkrachten met elkaar, met kinderen en ouders plaatst de leerlingen in een sociale situatie die hen de noodzakelijke steun en vrijheid biedt om hun vermogens te ontplooien. Het streven naar het behoud van de klasgroep als sociaal geheel doorheen de schoolloopbaan maakt hiervan deel uit.

Omgangs- en gedragsregels en veiligheidsvoorschriften ‘groeien’ mee met de wereld van de kinderen die jaar na jaar vergroot. Zo komen eerst de klasregels, dan de schoolregels en pas later maatschappelijke wetten en normen aan bod. Ook het leren leren verloopt in de lagere klassen eerder impliciet, de leerkracht geeft bijvoorbeeld zelf een spreekbeurt en vertelt nadien hoe dit werd voorbereid. In de hogere klassen worden leer- en werkstrategieën expliciet gemaakt. Dan gaan leerlingen hun werkwijze verwoorden, tips uitwisselen of klassikaal hun werk inplannen.

Leerlingen hebben recht op zorg, bescherming en een gezonde en veilige ontwikkeling. In de minimumdoelen wordt gefocust op domeinen waarmee kinderen dagelijks in aanraking komen en die maatschappelijk relevant zijn zoals een gezonde levensstijl, identiteit en diversiteit, kinder- en mensenrechten en verkeersveiligheid.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen attitudes werden de decretale minimumdoelen grotendeels overgenomen.

4.10 Visie op Frans

4.10.1 Visie op vreemdetalenonderwijs

Taal is een belangrijk uitdrukkingsmiddel. Taal weerspiegelt de nuances van hoe de realiteit wordt beleefd. Het leren van een vreemde taal en zich er gaandeweg mee verbinden, is als een ontdekkingsreis. Intonatie, cadans, woordenschat en structuur kunnen erg verschillen van taal tot taal. In de steinerscholen komen kinderen vanaf de kleuterklas in aanraking met meerdere vreemde talen: er worden liedjes en versjes geleerd in het Frans, Engels, Duits, Italiaans, Noors, … Vreemdetalenonderwijs is gericht op interculturaliteit en vredesopvoeding. Het reeds vroeg oefenen van vreemde talen vergroot de algemene cognitieve vermogens.

4.10.2 Opbouw van het curriculum Frans

Vanaf het eerste leerjaar zijn er lessen Frans én Engels. Doorheen de verschillende leerjaren in de lagere school wordt de vreemde taal geleerd zoals dat bij het leren van de moedertaal verloopt, volgens het schema: fonologie – morfologie – syntaxis. In de eerste leerjaren ligt het accent op het vertrouwd worden met de eigen klankkleur en uitspraak van het Frans respectievelijk het Engels. De kinderen leren liedjes, versjes en eenvoudige woorden die aansluiten bij de leerstof, de seizoenen of de jaarfeesten. Ze kennen de kleuren, enkele dieren en kunnen mondeling tellen tot 20, korte teksten opzeggen en zingen. Als ze teksten nazeggen, wat ze veelal spontaan doen, valt op hoe precies ze hetgeen voorgezegd werd, herhalen.
Naarmate kinderen ouder worden, krijgen ze belangstelling voor betekenis. De taalstroom wordt opgedeeld in eenheden met een inhoud: woorden die zinnen vormen. Aan deze interesse wordt bij kinderen begin vierde leerjaar tegemoetgekomen door het aanwijzen en benoemen van concrete voorwerpen en door te beginnen met schrijven in het Frans en Engels. Vanaf het vierde leerjaar worden er ook woordenlijsten geleerd en breidt het inhoudelijk aanbod uit met poëzie, verhalen, toneel en/of uitdrukkingen. Een volgende stap in het vreemdetalenonderwijs is het leren van vormelijke regelmatigheden en het ontdekken van hun functie in de andere taal.
Uitspraakregels, basiswoordenschat en grammatica leggen een stevig basis voor het beheersen van het Frans en het Engels.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen Frans werden alle decretale minimumdoelen overgenomen.